

Cadernos de Educação

**20 anos
de compromisso com a
qualidade social
da educação**

Ano 5 - nº 6 - junho 1996

Faculdade de Educação - UFPel

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CADERNOS DE EDUCAÇÃO

NÚMERO 6

Elomar Tambara
Zilma Tambara

JANEIRO/JUNHO - 1996

Pelotas
Editora da UFPel

SEMESTRAL

Cadernos de Educação	Pelotas	n.6	p. 1-199	jan./jun. 1996
----------------------	---------	-----	----------	----------------

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

Prof. Antonio Cesar Gonçalves Borges

Reitor

Prof. Daniel Souza Soares Rassier

Vice-Reitor

Prof. Alci Loeck

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Prof. Ingelore Scheunemann de Souza

Pró-Reitora de Graduação

Prof. Francisco Elifalete 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

Capa

Arte: Fabiane V. Marroni e Álvaro Hypolito

Montagem: Luiz Gonzaga de Souza Cruz

Impressão Digital Laser

Fernando Faria Corrêa e Rodrigo Marten Prestes

Acabamento

Oscar Luís Bohms (chefe da Seção Gráfica)

Alexandre Farias Brião, Carlos G. Costa da Silva,

Cláudio L. M. dos Santos, João Henrique Bordin,

João José P. Meireles, Marciano Serrat Ibeiro

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 e Gomercindo Ghiggi

Editoração Eletrônica

Fabiane Villela Marroni
Sandro Antônio Fernandes**Abstracts e Key Words** (artigos dos Profs.
Ilma Veiga, Elisa Lucarelli, Alceu Ferraro e
Mária Manuela Garcia e outros)
Avelino da Rosa OliveiraConsultores *ad hoc* (deste número):Alceu Ferraro (CNPq-FaE-UFPel)
Baldufno Antonio Andreola (UFRGS)
Carmem Anselmi da Silva (FaE-UFPel)
Dinarte Bellato (UNIJUI)
Fernando Becker (UFRGS)
Gelsa Knijnick (UFRGS)
José Fernando Kieling (FaE-UFPel)
Lúcio Kreutz (UNISINOS)
Márcia Ondina Ferreira (FaE-UFPel)
Sérgio Haddad (PUC-SP)

Cadernos de Educação

Faculdade de Educação - UFPel

Rua Almirante Barroso, 1734

Pelotas - RS - Brasil - CEP 96.010-280

Tel. (0532) 22.7981 - FAX (0532) 25.4573

E-mail: ghiggi@vortex.ufrgs.br

Número avulso: R\$ 8,00

Single Number: US 10,00 (postage included)

Cadernos de Educação / Universidade Federal de Pelotas,
Faculdade de Educação. n.6 (jan./jun. 1996) - Pelotas :
UFPel, 1992 - Semestral.Solicita-se permuta
Exchange is requested
On demande échange

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

CDD : 370

SUMÁRIO

Artigos	5
Emancipação, Redenção e Vocação: análise do ideário pedagógico e contexto político-institucional na gênese de um Curso de Pedagogia <i>Maria Manuela Alves Garcia, Álvaro Moreira Hypolito, Lisarb Margot F. Matias, Maria Raquel R. Vieira, Sandra Maria Orben</i>	5
Alfabetização e escolarização de crianças e adolescentes no Rio Grande do Sul <i>Alceu R. Ferraro</i>	21
Os cursos noturnos masculinos de instrução primária da Biblioteca Pública Pelotense (BPP) <i>Eliane Teresinha Peres</i>	41
Innovaciones en la práctica pedagógica de la enseñanza superior: presupuestos y expectativas <i>Elisa Lucarelli</i>	71
A formação ideológica do trabalhador da Diocese de Pelotas - RS: a consolidação do Ultramontanismo (1910-20) <i>Elomar Antonio Callegaro Tambara</i>	83
A contribuição de Caio Prado Júnior para a fundamentação teórico-metodológica de estudos históricos no Rio Grande do Sul <i>José Fernando Kieling</i>	131
Didática do Ensino Técnico <i>Ilma Passos Alencastro Veiga</i>	165
Compromisso cognitivo e compromisso ético na aprendizagem <i>Rogério de Castro Oliveira</i>	179
Resenha	197
Orientações a colaboradores	199

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52
53
54
55
56
57
58
59
60
61
62
63
64
65
66
67
68
69
70
71
72
73
74
75
76
77
78
79
80
81
82
83
84
85
86
87
88
89
90
91
92
93
94
95
96
97
98
99
100

Emancipação, redenção e vocação: análise do ideário pedagógico e contexto político-institucional na gênese de um curso de Pedagogia

Maria Manuela Alves Garcia¹

Álvaro Moreira Hypolito¹

Lisarb Margot Ferreira Matias²

Maria Raquel Rodrigues Vieira²

Sandra Maria Orben³

Resumo

O texto recupera o contexto político-institucional e o ideário pedagógico que está na gênese da criação do Curso de Pedagogia – Habilitação para o Magistério de Séries Iniciais e para as Disciplinas Pedagógicas do 2o. Grau – da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Pelotas. Analisa os embates institucionais e ideológicos que levaram ao projeto de criação do curso, e analisa, ainda, o ideário pedagógico hegemônico nos quase dez anos em que vigorou a primeira grade curricular implantada quando da criação do Curso. Recupera, a partir de depoimentos com personalidades que atuaram na Faculdade e no Curso, nesses anos, as concepções recorrentes acerca de educação e trabalho docente, analisadas como constituindo parte do que é tido como “currículo pré-ativo” e, portanto, ainda de alguma forma presentes na atualidade do currículo do Curso. Discute as filiações desse ideário pedagógico a uma visão essencialista de educação, da qual emerge uma concepção redentora de educação como libertação e do magistério como vocação.

Palavras-Chave: Currículo; Formação de Professores; Curso de Pedagogia.

Abstract

The text, firstly, recovers the political and institutional context as well as the pedagogical thought present when the Pedagogy Course - Primary School Teaching in High School was conceived and created at the Faculty of Education of Universidade Federal de Pelotas; secondly, analyzes the institutional and ideological strifes which led to the project of creation of the Course and dissects the hegemonic educational thought during the almost ten years period of effectiveness of its first curriculum; thirdly, based on reports of personalities acting in Faculty and in the Course during such period, recovers the recurring concepts about education and educational work, seen as a part of what is said to be “pre-active curriculum” which is therefore somehow still present in the current Course curriculum; and, finally, discusses the linkage of that educational thought with an essentialist point of view in education that brings about a redemptive notion of education as liberation and teaching as vocation.

Key-Words: Curriculum; Teacher Education; Course of Pedagogy.

¹ Professores do Deptº de Ensino da Faculdade de Educação - UFPel

² Bolsistas de Iniciação Científica do CNPq.

³ Bolsista de Iniciação Científica - FAPERGS (Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado do Rio Grande do Sul)

Endereço: Faculdade de Educação - UFPel.

Rua: Almirante Barroso, 1734 - CEP 96010-280 - Pelotas, RS

Fone: (0532)22.7981 - Fax: (0532)25.4573

E-Mail: almhyp@vortex.ufrgs.br / manuela@ufpel.tche.br

"Resta saber qual é a nossa opção. Em última instância, as escolas e as universidades serão aquilo que professores e alunos desejarem que seja. Seremos companheiros de uma **luta libertadora** [grifo nosso] que paciente, mas corajosamente vai instaurando a **Redenção** [grifo nosso] ou cúmplices dos mecanismos que engendram a servidão e o cativeiro. Neste terreno, não sobra lugar para uma terceira opção." (CUNHA, 1978, p.141)

Introdução

Este trabalho se utiliza de um conjunto de dados levantados no contexto de uma pesquisa¹ que tem por objetivo promover um processo de avaliação curricular dos Cursos de Pedagogia ofertados pela UFPel e UFSM, e apontar caminhos e perspectivas que fundamentem possíveis reformulações dos currículos desses Cursos. Uma das etapas desse projeto previa o resgate da trajetória histórica desses Cursos com a finalidade de registrar de forma sistemática a experiência curricular vivida nesses anos desde a sua criação para daí retirar algumas lições que pudessem servir como reflexão da história presente desses currículos.

É então no contexto dessa pesquisa que este texto se situa. Fazemos aqui, em particular, uma reflexão acerca das circunstâncias históricas que levaram à criação do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas, na qual buscamos resgatar e repensar o ideário político-pedagógico que marcou o funcionamento desse Curso nos dez primeiros anos de sua existência. Para tanto utilizamos como fontes de dados alguns documentos oficiais relativos ao Curso e, em especial, um conjunto de depoimentos orais e trabalhos escritos de algumas personagens protagonistas da história desse currículo nos seus primeiros dez anos de funcionamento. Indubitavelmente, as idéias e os fatos aqui apresentados concorreram para configurar a história presente do currículo que hoje nos propomos a repensar. E também, apesar do que aqui iremos apresentar e discutir se referir a uma experiência curricular particular e circunscrita, certamente alguns fatos e relações que aqui fazemos poderão apresentar pontos de contato e semelhança com outras experiências similares, contribuindo assim para repensar questões

¹ Denominada "Currículo e formação do educador: avaliação e inovação curricular dos Cursos de Pedagogia da UFPel e UFSM (Projeto interinstitucional de pesquisa)", que vem sendo implementada por um grupo de professores/as e estudantes dos Cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Esta pesquisa teve início em janeiro de 1995 e continua em andamento. Desde o seu início tem contado com o apoio da FAPERGS e do CNPq, responsáveis pela concessão das Bolsas de Iniciação Científica.

curriculares com as quais nos defrontamos cotidianamente em nosso trabalho de docência e pesquisa no campo da formação de professores.

A criação do Curso de Pedagogia da UFPel: contexto político-institucional e ideário pedagógico

O Curso de Licenciatura em Pedagogia com habilitação para o Magistério de 1^{a.} à 4^{a.} séries e para o Magistério das matérias pedagógicas do 2^{o.} grau, criado em 24 de outubro de 1978 na Universidade Federal de Pelotas, nasceu pretendendo se constituir como a expressão mais acabada, naquele momento, de uma *utopia pedagógica* de resistência que um grupo de profissionais envolvidos com formação de professores e com o ensino de 1^{o.} e 2^{o.} graus compartilhava, na Universidade, em plena vigência do governo militar e do impacto das reformas educacionais do final dos anos 60 e início dos anos 70.

Para entender o contexto político-pedagógico da criação do Curso de Pedagogia, e chegarmos mais perto das circunstâncias históricas e ideário pedagógico que marcou a gênese do Curso e o seu currículo nos quase primeiros dez anos de sua história – até aproximadamente 1987 –, há que nos remetermos à origem da própria Faculdade de Educação que, organizada dois anos antes, em 21 de junho de 1976, lutava por ampliar sua força política no contexto da UFPEL na segunda metade da década de 70.

Tendo o seu núcleo original² em um pequeno grupo de profissionais que no final dos anos 60 ministrava a formação pedagógica para o então único Curso de Licenciatura da UFPel, nesses tempos ainda Universidade Federal Rural do Rio Grande do Sul; esse grupo, no decorrer da década de 70 vê a ampliação de suas tarefas em virtude da organização de novos cursos de Licenciatura na já agora Universidade Federal de Pelotas³.

Veja-se que o incremento da oferta de novos cursos⁴ de Licenciatura na Universidade, na primeira metade dos anos 70, deu-se em meio ao

² A Faculdade de Educação originou-se do denominado Departamento de Educação, unidade administrativa e pedagógica que pertenceu à Faculdade de Ciências Domésticas até 1976. A Faculdade de Ciências Domésticas ofertou, até o final dos anos 60, o único Curso de Licenciatura da Universidade, a Licenciatura em Economia Doméstica e Educação Familiar (criada pelo Parecer N. 352/66 do CFE).

³ A Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) foi criada pelo Dec. Lei N.750 de 08 de agosto de 1969 e resultou da transformação da Universidade Federal Rural do Rio Grande do Sul com a anexação de unidades da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Odontologia e Direito), com funcionamento em Pelotas, e a agregação de unidades particulares de ensino superior também existentes na cidade. É interessante notar que só em 1977 a nova instituição universitária teve aprovado o seu novo Regimento Geral pelo Conselho Federal de Educação (LONER,s.d.).

⁴ Já desde o início dos anos 70 entravam em funcionamento novas Licenciaturas na Universidade: Licenciatura em Desenho e Plástica (1970), Licenciatura em Música (1971); Licenciatura Plena em Educação Moral e Cívica

processo de criação e estruturação da própria UFPel que, segundo LONER (s.d.), foi criada em 1969 antes por fatores políticos que por questões acadêmicas: além de satisfazer ambições de lideranças políticas locais com estreitas relações com os governos militares da época, tratava-se de adaptar a estrutura da Universidade ao novo padrão de organização universitária imposto pela Lei 5.540/68, conforme a política de interiorização do ensino e expansão de vagas que a reforma previa. Acomodavam-se interesses locais às exigências da reforma. Mas, como também indica LONER (s.d.), em meio à política clientelista e conservadora, que foi o tom da política universitária da UFPel no decorrer da década de 70, amadurecia na Universidade um núcleo de resistência cujo ideário político-pedagógico era divergente da política oficial:

"O processo de constituição de um grupo com um senso mais crítico dentro da universidade já vinha de longos anos, com a participação de professores de diversas áreas, sendo que uma delas situava-se no Curso de Ciências Domésticas, posteriormente se transferindo para a Faculdade de Educação. É a partir deste grupo que vai se constituir a Associação dos Docentes da UFPel em 1979, que vai encaminhar efetivamente o processo de democratização interna da universidade." (p.12)

Um ideário que, professado por alguns dos professores pertencentes a esse grupo, permeou os projetos da Faculdade de Educação no final dos anos 70, inclusive a proposta curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Proposta que expressa, nas próprias habilitações que oferece, o repúdio ao tecnicismo da política educacional oficial com suas tentativas de aligeiramento dos cursos de formação de professores e de restringir a formação do pedagogo à formação dos chamados "especialistas", destinados a preencherem as funções de gerenciamento e controle do processo pedagógico escolar.

Reveladora desses ideais e da filosofia que os animava, é a dissertação de Livre-Docência *"O lugar da utopia na Educação: nos limites de uma experiência"* (Cunha, 1978), que expressa as primeiras e mais permanentes influências nesses tempos da jovem Faculdade e do recém-criado Curso de Pedagogia.

(1973); Licenciatura em Educação Física (1973); Licenciatura Curta em Educação Artística (1974), etc. (MEC/UFPel, *Oito anos de Universidade: 1969/1977*, Assessoria de Planejamento, p.52)

Esse trabalho trata de fundamentar e discutir do ponto de vista filosófico o projeto político-pedagógico que vinha sendo articulado institucionalmente na Faculdade de Educação.

Já na parte final de sua dissertação, CUNHA (1978) recupera o projeto de origem da Faculdade de Educação em 1976: "*Fundar sua práxis educativa numa filosofia psico-pedagógica humanizadora*" (p.144), o qual buscava-se implementar por uma modalidade de organização do trabalho pedagógico e administrativo da Faculdade cujas características ainda hoje atravessam o cotidiano dessa instituição.

Referindo-se aos impasses que a Faculdade teria de enfrentar nesses anos na questão da formação de professores, destaca:

"a necessidade de reformulação do conteúdo das disciplinas pedagógicas e a urgência de elaboração de um novo currículo. Sabia-se que era preciso criar novo espírito capaz de suscitar uma nova mentalidade docente; A urgência de superação de um processo cultural, sutil ou ostensivamente importado; e de uma metodologia feita sob a medida de uma tecnologia educacional guiada por um pensamento tecnicista e pragmático, onde, em nome da '*operacionalização e racionalização do ensino*' os verdadeiros fins são esquecidos e abandonados."(CUNHA, 1978, p.146-7)

Abominando as "*soluções exógenas*" que provocavam um "*processo de colonização das mentes e das consciências*", aquele grupo buscava construir uma perspectiva do pensamento social cristão no campo educacional brasileiro desses anos.

Uma perspectiva assentada em uma *pedagogia para o homem*, que via na educação um esforço prático de humanização do homem e do mundo, uma dimensão utópica cuja concretização seria tarefa para "*homens vocacionados, isto é, para educadores radicais, quer dizer, tão somente comprometidos com a promessa educativa.*" (CUNHA, 1978, p.155)

E, às Faculdades de Educação, "*por serem núcleos superiores de formação de profissionais para o magistério*", competiria, entre outras funções:

- a) a formulação de uma Filosofia da Educação e de um pensamento pedagógico autônomo e original capaz de responder às aspirações humanas mais profundas e às reivindicações educacionais mais autênticas do povo brasileiro;
- b) encaminhar seus estudos, sua atuação pedagógica, sua metodologia de ensino, seus cursos, em direção à formação de

profissionais capazes de crescer no processo de uma consciência histórica situada e solidariamente comprometida, reorientando a própria linha curricular dos cursos de licenciatura e pedagogia. (CUNHA, 1978, p.157)

Era, portanto, necessária uma educação centrada "*no processo de descolonização das mentes e das consciências, recuperador de uma consciência histórica*" (CUNHA, 1978, p.156), que buscasse organizar e sistematizar conceitual e praticamente sua posição humanista, apoiando-se em uma versão do pensamento social cristão que influenciava os movimentos católicos de leigos e não-leigos no Brasil e na América Latina.

O ideário político-pedagógico hegemônico na Faculdade de Educação nesses anos aliava as idéias do existencialismo cristão de Jacques Maritain, Karl Jaspers, Emmanuel Mounier, Roberto Etave, Roger Garaudy, Martin Buber, etc., às idéias da Teologia da Libertação que, na esteira das Conferências de Medellín e Puebla, foram divulgadas na América Latina através das obras de autores como Enrique Dussel, incorporando as análises marxistas na problematização da situação de dependência e miséria vivida pelos países latino-americanos. Somava-se ainda a esse ideário a pedagogia de Paulo Freire dos anos 60, também nesses anos fortemente marcada pelo pensamento social cristão, e as contribuições da psicologia humanista de Maslow e Carl Rogers.

Paralelamente, as discussões que se desenvolviam no interior da AESUFOPE (Associação de Escolas Superiores de Formação de Profissionais do Ensino) somavam-se aos debates que se desenvolviam na Faculdade de Educação dando os contornos da política de formação de professores adotada pela Faculdade no transcorrer do final dos anos 70 e anos 80.

Uma influência que na verdade foi mútua, pois docentes que, de certo modo, davam o tom do ideário pedagógico da Faculdade de Educação eram também, nesses mesmos anos, lideranças nos fóruns da AESUFOPE, contribuindo ativamente com propostas de lutas para resguardar a autonomia das universidades federais na organização dos seus próprios currículos de licenciaturas.

Constituindo-se em uma articulação independente da política oficial que reunia as instituições de formação de professores em nível superior no Rio Grande do Sul, a AESUFOPE lutava contra a excessiva centralização e padronização que o MEC impunha na questão das habilitações e da organização curricular dos cursos de formação de professores. Relativamente

aos cursos de Pedagogia, questionava a validade da formação do administrador, do supervisor, do orientador, etc., em nível de graduação e levantava a necessidade da oferta de habilitações que atendessem às necessidades e peculiaridades regionais, como por exemplo habilitações voltadas para a docência nas séries iniciais, para a educação de adultos, para a educação popular, etc.

É em meio a esse contexto e ideário pedagógico que a Faculdade de Educação já em 1976 colocava-se como tarefa a "*elaboração de um currículo para a criação de um curso de Pedagogia com novas características*" (CUNHA, 1978, p.148), buscando, de um lado, com o seu próprio curso de graduação⁵, ampliar sua força política no contexto universitário e, de outro lado, buscando constituir o *locus* privilegiado da *utopia pedagógica* que se desejava implementar. O projeto de criação do Curso, o qual passaremos a comentar logo a seguir, só foi efetivamente aprovado dois anos mais tarde⁶.

O projeto de criação do Curso: os objetivos e a estrutura curricular proposta

Conforme o projeto de criação do Curso de Pedagogia - Habilitação de Magistério, o qual acompanha a grade curricular implantada a partir do vestibular de 1979, a oferta do novo Curso justificava-se buscando os espaços que a lei permitia e, entre outros motivos, apoiando-se nas particularidades do ensino público de 1º. grau da região, na importância da experiência escolar de séries iniciais e na necessidade de valorização do docente desse nível de ensino:

– de 574 professores estaduais e municipais de Pelotas, que exercem suas funções nas séries iniciais, apenas 41 possuem o 3º. grau;

– muitos professores e, às vezes, excelentes professores das séries iniciais, buscando uma graduação e uma justa promoção no plano de carreira, terminam por optar por uma Licenciatura não correspondente à sua real vocação, o que abre lacunas insubstituíveis nessa área básica;

⁵ Até a data da criação do Curso de Pedagogia em 1978, a Faculdade de Educação ofertava como cursos próprios tão somente aqueles que não tinham um caráter regular, ou porque eram cursos a nível de Aperfeiçoamento ou cursos de graduação de natureza especial, resultado de convênios. Exemplos: Formação Especial do Ensino do Segundo Grau - área Primária (1978), Formação Especial do Ensino do Segundo Grau - área Terciária (1978) (MEC/UFPEL *Relatório*; Administração do Reitor Ibsen Wetzel Stephan: 1978-1981, dezembro de 1981).

⁶ Conforme Portaria 638/78 do reitor da UFPEL Ibsen W. Stephan, datada de 24 de outubro de 1978.

– há uma definição clara entre as instituições de formação de professores, em especial no RGS, no sentido de oferecer cursos de Licenciatura para o ensino das 1^{as}. séries do 1^o. grau." (PROJETO DE CRIAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA, 1978)

Reconhecendo a inexistência na região de curso de nível superior que pudesse preparar os professores para atuarem nesse nível de ensino e, por outro lado, a qualificação dos recursos humanos disponíveis na Faculdade para dar sustentação ao funcionamento do Curso, o projeto proclama como objetivo geral do Curso a ser implantado a partir de 1979:

"Propiciar condições para a formação de professores de 1^o. e 2^o. graus, que sejam capazes de:

- desenvolver consciência crítica (pessoal, social, educacional);
 - exercer ação consciente e responsável;
 - operacionalizar meios para uma educação personalizadora."
- (PROJETO...,1978)

A estrutura curricular implantada com o início de funcionamento do Curso em 1979, que está expressa, do ponto de vista formal, na grade curricular que acompanha o projeto, evidencia uma lógica de organização curricular comum aos currículos dos cursos de licenciatura: o 1^o. e 2^o. semestres do Curso dedicados a um conjunto de disciplinas dos chamados fundamentos da educação, no 3^o. semestre uma fase intermediária de disciplinas que fazem a ligação com a parte profissionalizante e, por último, do 4^o. ao 8^o. semestres uma fase do Curso essencialmente instrumental e profissionalizante (ATA, 1/09/1980).

Com uma previsão de oferta de 30 vagas (no vestibular de 1982 a oferta de vagas aumentou para 40), e um total de 167 créditos a serem cumpridos, o Curso previa um total de 2.715 horas-aula (h/a) distribuídas pelos três blocos do Curso do seguinte modo: primeiro bloco, 690 h/a; bloco intermediário, 360 h/a; bloco das disciplinas instrumentais e profissionalizantes, um total de 1665 h/a.

Não é necessário chamar atenção para a supremacia da carga horária das disciplinas ditas instrumentais e profissionalizantes para o trabalho docente. Mais de 50% da carga horária prevista na grade curricular da formação do pedagogo concentrava-se nesses estudos.

É curioso que esses dados da estrutura curricular que foi implantada refletem a tendência imposta pelo Parecer 252/69, que regulamentou o currículo mínimo dos cursos de Pedagogia nesses anos: a dicotomização

entre teoria e prática (os fundamentos da educação em um primeiro conjunto de disciplinas seguido das disciplinas específicas das habilitações), com o claro privilégio da segunda sobre a primeira; e uma evidente supervalorização da técnica na formação do pedagogo pelo grande número de disciplinas específicas e práticas listadas no Parecer. (MOREIRA, 1990, p.135)

Assim sendo, podemos concluir o comentário acerca do projeto de criação do Curso de Pedagogia e da estrutura curricular proposta que, com pequenas alterações, vigorou até 1987, indicando talvez a contradição entre o que era proclamado em termos de ideário pedagógico e a estrutura curricular que efetivamente foi proposta e implantada a partir de 1979.

Não poderia mesmo ser diferente. A burocratização e a centralização dos processos de reconhecimento dos cursos de graduação universitária pelo MEC favorecia a padronização curricular e impedia propostas alternativas de currículo.

Este movimento caracterizado como a gênese do currículo deste Curso de Pedagogia é o que poderia ser denominado de *currículo pré-ativo*, entendido como as definições prévias de currículo que delimitam os parâmetros do debate e da ação curricular contemporâneas, envolvendo os ideários político-pedagógicos e as práticas constituidoras da estrutura curricular proposta, conforme definido por Goodson (1995). Esta definição pré-ativa de currículo carrega elementos que podem ser definidores de vários aspectos das práticas curriculares atuais. Sobre a importância das definições pré-ativas de currículo Goodson afirma:

“Em primeiro lugar, que o estudo do conflito em torno da definição pré-ativa de currículo escrito irá aumentar o nosso entendimento dos interesses e influências atuantes neste nível. Em segundo lugar, que este entendimento nos fará conhecer melhor tanto os valores e objetivos patenteados na escolarização quanto a forma como a definição pré-ativa pode estabelecer parâmetros para ação e negociação interativa no ambiente da sala-de-aula e da própria escola.” (Goodson, 1995, p.21)

Em nosso caso, as lutas e conflitos em torno da elaboração do currículo pré-ativo ocorriam entre uma perspectiva humanizadora, conforme antes definida, e uma perspectiva tecnicista incentivada pelas políticas educacionais oficiais. Houve, nessa situação particular, uma forte hegemonia da perspectiva personalista humanizadora que serviu de base tanto para a constituição da Faculdade quanto da proposta curricular do Curso de Pedagogia.

De qualquer modo, como a realização concreta de um ideário tende sempre a ser algo diverso do imaginado e proposto, pois aquela é resultado das mediações de circunstâncias materiais e objetivas que a atravessam, é importante analisar aspectos das práticas curriculares. Para tanto, queremos indagar como certas representações (que também são constituidoras de um currículo em ação) aparecem na versão de algumas professoras que trabalharam em posições influentes, ora no exercício da coordenação do Curso, ora como docente exercendo alguma função administrativo-pedagógica de destaque (organização de estágio, por exemplo) no período que estamos analisando (1979-1987)? Passaremos, então, a analisar algumas posições e visões sobre educação e concepções sobre o que é ser professor/a, que expressam, em boa medida, elementos importantes do ideário pedagógico hegemônico.

Concepções de trabalho docente e de educação

Nesta seção pretendemos mostrar, através da análise de entrevistas com professoras que atuaram, em algum momento, tanto das definições de um currículo pré-ativo quanto do currículo em ação, algumas concepções acerca do trabalho docente, de educação e de aspectos considerados problemáticos no desenvolvimento do Curso nos dez primeiros anos de funcionamento. A intenção é debater as noções do ideário pedagógico hegemônicas e tentar evidenciar algumas contradições existentes entre este ideário, as noções curriculares pré-ativas e aspectos do currículo em ação, desde uma perspectiva do currículo como construção social (Goodson, 1995).

São muito comuns críticas às concepções de educação como redenção e de docência como vocação e sacerdócio. Contudo, mesmo dentre setores da esquerda, que discursivamente criticam essas concepções, é comum identificar-se práticas amparadas nos conceitos de vocação, sacerdócio e redenção.

O ideário político, social e pedagógico hegemônico entre os/as docentes atuantes na gênese deste Curso de Pedagogia, caracterizado na seção anterior como próximo à doutrina social cristã daqueles tempos, propugnava um compromisso com as lutas populares e com uma "perspectiva educacional progressista" em busca da transformação social, podendo ser caracterizado como uma "posição de esquerda".⁷

⁷ Por "perspectiva educacional progressista" e "posição de esquerda" estamos nos referindo aos setores e posições do pensamento educacional brasileiro que, no decorrer das décadas de 70 e 80, situavam-se no campo das lutas populares e democráticas, defendendo uma escola pública, gratuita e democrática e a melhoria das condições de

Quando são analisadas as entrevistas, pode ser identificado que há uma formulação de educação comprometida social e politicamente com uma perspectiva progressista de sociedade, porém próxima de uma visão redentora; e está também presente uma visão de educador comprometido no plano social e político, contudo centrada na vocação e no sacerdócio.

Após fazer uma crítica à "escola como reprodutora do sistema social" e como instituição que realiza a "inculcação ideológica" e denunciar as péssimas condições de trabalho dos professores e das professoras, uma das entrevistadas identifica "uma contradição na questão do magistério como profissão: a vocação". Esta contradição, segundo a professora, seria provocada pelo fato do magistério ser "terra invadida por outros profissionais". Segundo suas próprias palavras, esta contradição é expressa da seguinte forma:

"O magistério como profissão tem que vir do gosto, da vocação da pessoa. O magistério comprometido com a transformação social a partir da transformação da prática pedagógica. Como fazer isso é que é..." (A)

Outra entrevistada, referindo-se a algumas dificuldades encontradas no Curso, relaciona o obstáculo para novos modelos de ensino e a permanência de modelos tradicionais com a ausência de vocação para o magistério:

"Uma das questões que eu acredito muito é que a formação do professor não se dá no curso. Mas se dá muito com os seus pares. É muito eloquente os modelos que eles têm. (...) O Curso, os conteúdos do Curso mexiam, mas eles não tinham realmente **aquela vocação**, eles reproduziam aqueles modelos de ensino tradicionais quando chegavam na prática de ensino. Os que entravam 'vivos' continuavam 'vivos', mas os outros repetiam aqueles modelos mais tradicionais" [grifos nossos] (B)

A vocação como requisito para o exercício da docência é recorrente, evidenciando que, mesmo quando se formula uma proposição visando uma profissionalização e uma formação docente comprometida com uma perspectiva social, há uma visão encharcada de preceitos vocacionais que se originaram fortemente influenciados, principalmente, pela igreja católica. Kreutz (1986) nos mostra como foram travados, no século passado, embates importantes entre a Igreja e associações profissionais de docentes (de

trabalho de professores e alunos, incorporando, em muitos casos, as categorias marxistas em suas análises das organizações escolares e dos fenômenos educacionais.

influência liberal) em torno de quem poderia ensinar, quem era vocacionado ou quem era profissionalmente preparado. Professor, na perspectiva da igreja, era aquele que professava a fé cristã. A influência da Igreja para uma compreensão da docência como vocação foi profunda e ainda hoje marca as práticas de professores e professoras, tanto conservadores quanto progressistas (Hypolito, 1995).

Outro eixo importante de análise, mais para situar do que para analisar neste trabalho, é a relação entre a vocação e a feminização do magistério, que tem sido muito estudada pela importância na constituição do trabalho docente e para a formação docente (Hypolito, 1994). Esta conformação das mentalidades docentes, desde uma análise das relações de gênero, mostra quão próximas estão a vocação educativa e a vocação maternal o que "torna" a profissão docente muito adequada para as mulheres (Lopes, 1991; Louro, 1989).

Na colocação seguinte há uma definição de requisitos para o exercício adequado da docência:

" (...) como professor comprometido eu costumo dizer que eu penso mesmo o seguinte: que, em primeiro lugar, a pessoa tem é que gostar é da vida, gostar de si mesma e gostar dos outros, gostar daquilo que faz (...). Tem dois pré-requisitos que eu considero fundamentais para depois ser educador, um é este: gostar, amar o mundo, quer dizer, tu tens esperança; e dois: ter uma visão clara de homem, sociedade e mundo." (C)

Na afirmativa acima, a nosso ver, fica evidente que o primeiro requisito está associado à vocação e o segundo – *visão clara de homem, sociedade e mundo*, busca identificar uma função social para o magistério, porém esta formulação não define absolutamente nada já que não diz se a "visão clara" de homem e sociedade é cristã, liberal, conservadora etc. Independente disso, é comum relacionar vocação na docência e educação como mudança – muitas vezes entendida como redenção.

O projeto de educação que estava na origem deste Curso de Pedagogia baseava-se numa perspectiva de transformação social e incluía uma abordagem de educação para a libertação. Contudo, essa visão teleológica assentada no novo homem e numa nova sociedade, mais igualitária, não conseguia desprender-se da educação como redenção:

A gente tinha a idéia, com a maior clareza de que era possível mudar a partir da educação, da escola, da universidade. As grandes mudanças sociais se processariam muito por aí, muito pela educação.(C)

(...) a gente entendia que aquele espaço revolucionaria, quer dizer, poderia transformar uma sociedade.(C)

A gente dizia: 'a educação é um caminho de libertação'. Por exemplo, (...) estávamos estudando muito a Educação Libertadora e se dizia: a Educação é um caminho de Libertação. (C)

Como se pode ver, a visão de educação como redenção e caminho para a libertação e emancipação humana, e a concepção do magistério como atividade conduzida por homens e mulheres vocacionados e dotados de amor por sua tarefa libertadora perpassam o discurso das entrevistadas. Essas são características que marcaram - e ainda marcam - os discursos das teorias educacionais críticas e progressistas no Brasil; o que, aliás, não nos deveria deixar surpresos, considerando o esforço de desconstrução que os estudos pós-estruturalistas⁸ vêm fazendo desses discursos.

Os discursos da pedagogia crítica no Brasil evidenciam suas filiações com as tradições filosóficas e pedagógicas do Iluminismo e da Modernidade. Mesmo considerando as divergências que os discursos críticos em educação possam apresentar em relação às teorias pedagógicas de cunho liberal, a pedagogia crítica compartilha com esses discursos uma concepção de educação que tem no centro a possibilidade de um sujeito racional, auto-consciente e emancipado. A educação e o saber são tidos como instrumentos privilegiados que "iluminam" as consciências, desvelam os saberes mistificados e mistificadores e as relações sociais de opressão, e, desse modo, forjam os indivíduos (ou a classe) conscientes, livres e emancipados.

Assim, o caráter redentor da educação não é uma anomalia presente nesses discursos, como talvez fosse levado a pensar no sentido de preservar nossas mais caras convicções e sonhos por uma sociedade mais justa e igualitária. Na verdade, essa é uma característica que constitui o âmago desses discursos e se sustenta em uma concepção que separa o saber do poder, a ciência da ideologia. Nesta perspectiva o saber e a ciência estão isentos das injunções do poder e são instâncias constituidoras de uma humanidade que, com o pleno uso de sua racionalidade, poderá vir a instaurar o reino da justiça e da liberdade na face da terra.

O problema de uma visão essencialista e direcionada para um lugar definido *a priori*, cujo destino é inevitável, é que tende a sintetizar-se numa pedagogia doutrinária. Este caráter redentor da educação, presente no ideário pedagógico analisado, pode obstaculizar o próprio desenvolvimento

⁸ Para o aprofundamento da natureza desses estudos e suas críticas ver Jennifer Gore (1994a, 1994b) e Tomaz T. da Silva (1994,1995).

das soluções de superação que pretende. O que se quer dizer é que a tendência de uma perspectiva doutrinária, redentora e essencialista poderá ser a de normatizar, receitar, e, por isso mesmo, reforçar a velha tradição prescritiva da didática e da pedagogia. Neste sentido, é que problemas como a dicotomia entre teoria e prática, a fragmentação das disciplinas e a falta de integração entre elas – problemas estes identificados por quase todos os coordenadores do Curso–, tendem, evidentemente que não só por isso, a se perpetuar pois a reflexão teórica baseia-se num destino idealizado *a priori* e não na análise das relações concretas, das relações educativas reais.

Considerações finais

O que tentamos mostrar com este estudo, além de reconstituir parte da gênese do Curso, é que os debates pedagógicos e as definições de um ideário pedagógico na origem do Curso de Pedagogia da UFPel são fundamentais para se entender a realidade atual do Curso e contribuir para o debate em torno da formação do educador.

O ideário pedagógico hegemônico, as posições políticas e filosóficas que foram constituídas e constituidoras de aspectos importantes do Curso em estudo e da própria Faculdade de Educação/UFPel, compõem o currículo pré-ativo que é fundamental para o entendimento e análise do currículo existente. Muitos elementos hoje encontrados na nossa realidade curricular podem estar diretamente relacionados com este ideário (por exemplo, o ideário da vocação).

Quando confrontamos os pressupostos teóricos, os objetivos do Curso para uma formação emancipadora, o ideário pedagógico propalado e a visão de educação presentes nos documentos e proposições que originaram o Curso com a fala de personalidades importantes, com o discurso de pessoas que foram protagonistas de todo esse processo de constituição de um currículo de pedagogia, encontramos algumas contradições que independem, muitas vezes, da vontade consciente dos sujeitos. Todo o projeto de criação do Curso busca resgatar uma perspectiva crítica em educação visando uma transformação social, porém está perpassado por concepções de docência e de educação, centradas, em boa medida, na vocação e numa educação redentora.

Faz-se necessário, mais do que nunca, colocar em questionamento aspectos de nossas práticas e concepções curriculares que reforçam concepções tradicionais das relações entre saber e poder, apesar de um discurso pretensamente crítico. Muitas vezes, problemas que enfrentamos na

organização curricular e dificuldades que se colocam na consecução de nossas ações curriculares podem estar, mesmo que não tão aparentemente, bastante relacionados com o ideário das tradições conservadoras e pedagógicas, que marcam profundamente o pensamento pedagógico brasileiro e que, freqüentemente, está presente entre educadores e educadoras progressistas e de esquerda.

Referências Bibliográficas e Bibliografia

- CUNHA, Circe Maria Siqueira da. *O lugar da utopia na educação: nos limites de uma experiência*. Pelotas, Faculdade de Educação/UFPEL, 1978. (Dissertação de Livre Docência)
- GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- GORE, Jennifer. Práticas negligenciadas: uma crítica foucaultiana de perspectivas pedagógicas tradicionais e radicais. *A Paixão de Aprender*, SMED, Porto Alegre, n.8, p.36-47, novembro, 1994a.
- _____. Foucault e educação: fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, Vozes, p.9-20, 1994b.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira. Relações de gênero e de classe social na análise do trabalho docente. *Cadernos de Educação*, FaE/UFPEL, Pelotas, n.4, p.5-18, jan/jun. 1995.
- _____. *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.
- LONER, Beatriz Ana. *Breve relato das relações entre a academia, a sociedade e a política numa universidade pelotense*. Núcleo de Documentação Histórica da UFPel (artigo que contém resultados da pesquisa "Reconstrução da Memória Histórica da UFPel", projeto apoiado pela FAPERGS e CNPQ).

- LOPES, Eliane Marta Teixeira. A educação da mulher: a feminização do magistério. *Teoria & Educação*, n.4, p.22-40, 1991.
- 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.
- MOREIRA, Antônio Flávio. *Currículos e Programas no Brasil*. Campinas, Papirus, 1990.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 8 ed, Petrópolis, Vozes, 1986.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, Vozes, 1994.
- _____. O projeto educacional moderno: identidade terminal? IN: VEIGANETO, Alfredo (org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre, Sulina, p.245-260, 1995.

Documentos oficiais

- ATA DO COLEGIADO DO CURSO DE PEDAGOGIA da FAE/UFPeL, Pelotas, 1 de setembro de 1980.
- Of. No. 01/87, de 13 de maio de 1987, da Coordenação do Colegiado do Curso de Pedagogia ao COCEPE, encaminhando a nova grade curricular do Curso de Pedagogia para apreciação desse Conselho.
- MEC/UFPeL. *Oito anos de Universidade; 1969-1977*. Pelotas: Assessoria de Planejamento/UFPeL, 10 de outubro de 1977.
- MEC/UFPeL. *Relatório; Administração do Reitor Ibsen Wetzel Stephan: 1978-1981*. Pelotas, dezembro de 1981.
- Projeto de criação do Curso de Pedagogia - Habilitação de Magistério. Pelotas, Faculdade de Educação, 1978.
- Relatório do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas para fins de reconhecimento. Pelotas, Faculdade de Educação/UFPEL, julho de 1982.
- Relatório do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, 1982.

Alfabetização e escolarização de crianças e adolescentes no Rio Grande do Sul*

Alceu R. Ferraro¹

Resumo

Com base nos censos demográficos de 1980 e 1991 e na PNAD 1990, o trabalho oferece subsídios para diagnóstico da situação educacional das crianças e adolescentes de 5 a 17 anos no Estado do Rio Grande do Sul, sob duplo aspecto: 1) da *alfabetização*, segundo os critérios "ler e escrever um bilhete simples" e "quatro anos de estudo" e 2) da *escolarização*, com desenvolvimento de um modelo de diagnóstico construído a partir da distribuição de todas as pessoas de 5 a 17 anos, por *idade e grau e série frequentados*. O estudo revela a gravidade do fenômeno da exclusão *da* escola e da exclusão *na* escola, com a decorrente persistência do analfabetismo nas faixas mais jovens de idade (abaixo dos 15 anos).

Palavras-Chave: Alfabetização; Escolarização; Exclusão Escolar.

Abstract

Based on the demographic censuses of 1980 e 1991 and also on 1990's PNDA, the article offers subsidies to a diagnosis of the educational situation of the children and adolescents from 5 to 17 years of age in Rio Grande do Sul, under two aspects: 1) of the literacy, according to the criteria "reading and writing a simple note" and "four years of study" and 2) of the *schooling*, with the development of a diagnosis pattern constructed through the distribution of all individuals by *age and school year attended*. The study reveals the graveness of the phenomenon of exclusion *of* school and *at* school, with the deriving persistence of illiteracy at the lower levels of age (less than 15 years of age)

Key-Words: Literation; Schooling; School Exclusion.

* O presente texto foi elaborado como parte do projeto *Reprodução do Analfabetismo no Rio Grande do Sul* / apoio CNPq e da participação no Projeto AJURIS/AMPRGS/FAMURS/UNICEF - *O Direito é Aprender*. Em sua versão preliminar, compreendendo também um anexo de 34 páginas com duas tabelas, foi distribuído aos participantes do curso *A Educação como Direito Fundamental - Teoria e Prática*, organizado pela Escola da Magistratura/RS, e realizado em Gramado/RS, em abril de 1995, dentro do Projeto *O Direito é Aprender*. Revisto, foi distribuído pela SEC/RS aos participantes do *I Encontro de Capacitação de Recursos Humanos da DEs e Municípios*, realizado em Porto Alegre, em setembro de 1995. Sem o anexo e sempre com o título *Subsídios dos Censos e das PNADs para o diagnóstico da alfabetização e escolarização das crianças e adolescentes de 5 a 17 anos de idade no Estado do Rio Grande do Sul*, o texto foi publicado in: FAMURS/AJURIS/AMPRGS/UNICEF. Seminário Estadual "Projeto O Direito é Aprender" 1995, Porto Alegre. *Caderno de Textos*. Porto Alegre: FAMURS/AJURIS/AMPRGS e Brasília: UNICEF, [nov. 1995], p. 17-27. Com título simplificado e tendo em vista a circulação no meio acadêmico, o mesmo texto é reproduzido agora em *Cadernos de Educação*, da Faculdade de Educação da UFPel.

¹ Professor aposentado da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Professor Visitante do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Pelotas, com apoio do CNPq.
Endereço: Av. Protásio Alves, 7157 - bl. 2, ap. 703 - CEP: 91310-003 - Porto Alegre, RS
Fones: (051) 351.7020 e (Cel.) 981.4956

1. Natureza do estudo

O presente trabalho está fundamentado em dados dos censos demográficos, particularmente de 1991 e 1980, e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 1990 e tem por objetivo oferecer subsídios para o diagnóstico da situação educacional das crianças e adolescentes de 5 a 17 anos no Estado do Rio Grande do Sul, sob duplo aspecto: da alfabetização e da escolarização.

Os censos e as PNADs, realizados pelo IBGE, contém quatro informações sobre o estado educacional da população no momento da pesquisa: 1) alfabetização; 2) anos de estudo; 3) frequência à escola e 4) curso concluído. Utilizo somente as três primeiras informações por serem as que melhor atendem aos objetivos do estudo. Ademais, a segunda informação (anos de estudo) contém a quarta (curso concluído). Valho-me dos dados sobre alfabetização e anos de estudo para tratar da questão da alfabetização e dos dados sobre frequência à escola para a análise da escolarização.

Optei por ampliar de 7 a 17 anos para 5 a 17 anos a faixa de idade objeto de estudo. De um lado, número significativo de crianças de 6 anos de idade já frequentam 1ª série e/ou se declaram alfabetizadas. De outro, os dados dos censos e das PNADs sobre alfabetização e frequência à escola contemplam as pessoas a partir dos 5 anos de idade.

Relativamente às informações do Censo Demográfico de 1991 sobre educação, o IBGE publicou até o momento apenas os dados sobre alfabetização. Procurei suprir a carência de informações atualizadas (censo de 1991) sobre anos de estudo e frequência à escola: 1) utilizando a PNAD 1990, para análises que consideram o Estado como um todo (As PNADs não têm dados desagregados por município) e 2) recorrendo ao censo de 1980, para a construção de modelo de diagnóstico da escolarização, aplicável em nível municipal tão logo se possa dispor dos dados do censo de 1991. Resulta daí uma limitação importante, mesmo que inevitável, em termos de atualidade das informações utilizadas, especialmente no que se refere a frequência à escola, certamente a informação mais relevante para os objetivos do Projeto *O Direito é Aprender*.

Os "subsídios" a que me refiro no título consistem em três informações que indicam três graus ou níveis de afastamento/aproximação relativamente à escolaridade mínima estabelecida pela Constituição - 8 anos de educação fundamental.

A alfabetização definida pelo critério " (ser) capaz de ler e escrever pelo menos um bilhete simples" (PNAD 1990), utilizado nos censos e nas PNADs, é o primeiro indicador Trata-se de um critério extremamente generoso de alfabetização, especialmente considerando que o que vale é a declaração da pessoa interrogada, sem qualquer verificação. Mesmo assim, é uma informação que tem seu valor. É a única informação do censo de 1991 disponível até o presente momento e é a única característica educacional pesquisada pelos censos demográficos brasileiros realizados de 1872 a 1920. Na medida em que o analfabetismo se transforma em *estigma*, e em que a vítima passa à condição de réu, é provável que certo número de pessoas se declarem alfabetizadas mesmo não o sendo. Diria que este critério aponta para o mínimo dos mínimos - o livrar-se do estigma do analfabetismo, sem qualquer garantia de alfabetização efetiva e irreversível.

Conforme já demonstrei em estudos anteriores (por exemplo, em Ferrari, 1985, p. 38), com base na informação sobre anos de estudo pode-se estabelecer um critério mais rigoroso de alfabetização. Sugerir 4 anos de estudo como limite mínimo a partir do qual as pessoas seriam consideradas alfabetizadas. Abaixo desse limite, as pessoas seriam classificadas como analfabetas ou insuficientemente alfabetizadas, correndo risco de regressão ao analfabetismo. Quatro anos de estudo representaria o limite mínimo de uma alfabetização efetiva e duradoura. Teríamos aí um nível intermediário entre a alfabetização medida pelo critério "ler e escrever um bilhete simples" e o mínimo constitucional representado por 8 anos de escolaridade. O grau de aproximação ou distanciamento em relação ao mínimo constitucional (8 anos de escolaridade ou conclusão do 1º grau) é dado tanto pela última série concluída (anos de estudo), quanto pela série freqüentada no momento do levantamento censitário (escolarização).

O terceiro é na realidade um indicador mais complexo. Tenta focalizar sob um mesmo fecho de luz a freqüência/não-freqüência à escola e a defasagem na relação grau-série/idade entre os que freqüentam. Enquanto os dois primeiros indicadores analisam o fenômeno a partir dos efeitos do processo de escolarização, este terceiro indicador nos conduz ao núcleo do problema - o processo de escolarização.

A ordem de apresentação e análise é definida pelos dois temas centrais: alfabetização e escolarização.

2. Alfabetização segundo o critério censitário

2.1 O Rio Grande do Sul no contexto brasileiro e latino-americano

Recorrendo aos dados sobre alfabetização/analfabetismo segundo o critério "(ser ou não) capaz de ler e escrever pelo menos um bilhete simples", começo por situar o Estado do Rio Grande do Sul no contexto brasileiro e latino-americano, tanto em termos de tendência histórica, quanto de situação presente. Serei sintético, trazendo inclusive resultados de estudos anteriores.

De um conjunto de nove estados brasileiros estudados (PA, PI, PE, MG, RJ, SP, PR, RS e GO), Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro (incluída a antiga Capital Federal) foram os únicos, dentre os nove estados referidos, em que se confirmou, já período 1872/1890, o início do processo histórico de queda das taxas de analfabetismo. Para o conjunto do país e para os outros sete estados as taxas de analfabetismo começaram a cair somente mais tarde - após 1890 (Ferrari, 1985, p.42ss).

De maneira semelhante, dentre os mesmos nove estados, o Rio Grande do Sul foi o primeiro (já na década 1950/60) a apresentar regressão no número absoluto de analfabetos (Ferrari, op. cit., tabela 5).

A tabela 1 apresenta, para o Estado do Rio Grande do Sul, a evolução da população de 5 anos e mais, do número absoluto de analfabetos e da taxa de analfabetismo, desde o primeiro recenseamento brasileiro realizado em 1872 até o censo demográfico de 1991. Nessa análise de tendência secular, conforme já observei acima, não há outra alternativa senão considerar a população de 5 anos e mais. Sem entrar numa análise de dinâmica demográfica propriamente dita (comportamento das taxas de natalidade e mortalidade e expansão populacional no Estado), mas lembrando que, no período, a população de 5 anos e mais no Rio Grande do Sul se multiplicou por 20, passando de 411.729 em 1872 para 8.244.118 em 1991), resumo aqui apenas as observações principais relacionadas com a alfabetização:

- uma queda continuada, mas absolutamente lenta, da taxa de analfabetismo em todo o período de 1872 a 1991:

- uma expansão simultânea do contingente de analfabetos, o qual, no período de 1872 a 1950, aumentou em 4,55 vezes (de 316.326 para 1.438.037 em 1950), passando a declinar a partir da década 1950/60, até 1.104.850 em 1991.

TABELA 1

Tendência do analfabetismo no Estado do Rio Grande do Sul entre as pessoas de 5 anos e mais, no período de 1872 a 1991(1)

Ano do censo	Pessoas de 5 anos e mais	Pessoas analfabetas	% de pessoas analfabetas
1872 (2) (3)	411 729	316 326	76,8
1890 (3).....	749 966	522 972	69,7
1920 (3).....	1 837 057	989 115	53,8
1940.....	2 801 125	1 271 076	45,3
1950.....	3 488 824	1 438 037	41,2
1960.....	4 575 755	1 368 103	29,8
1970.....	5 809 440	1 352 168	23,2
1980.....	6 903 381	1 186 951	17,2
1991.....	8 244 118	1 104 850	13,4

FONTES. Relativamente aos anos de 1872, 1890 e 1920, veja MINISTÉRIO DA AGRICULTURA, INDÚSTRIA E COMÉRCIO. Diretoria Geral de Estatística. Recenseamento Geral do Brasil, v. IV, 4ª parte - População, o qual reproduz os dados dos recenseamentos anteriores sobre alfabetização. Para os demais anos, veja IBGE. Censo Demográfico, 1940, 1950, 1960, 1970, 1980 e 1991

NOTAS: (1) Deixou-se de considerar o Recenseamento de 1900 devido ao sub-recenseamento de extensas áreas rurais, o que resultou em superestimação da alfabetização. (2) Excluídas da população total 181.583 pessoas de paróquias não recenseadas, cuja população foi estimada. (3) Os números absolutos e relativos sobre o analfabetismo entre as pessoas de 5 anos e mais para os anos de 1872, 1890 e 1920 são estimativas, porquanto os documentos censitários relativos a esses anos não contemplam a categoria "população de 5 anos e mais" na parte referente à alfabetização. Para maiores informações sobre o processo de estimação, veja FERRARI, 1985.

Apesar da histórica vantagem em relação à grande maioria das unidades da Federação, nada de propriamente revolucionário caracteriza o movimento da alfabetização no Estado do Rio Grande do Sul. Acredito que o

conhecido trio adjetivo "lento, gradual e seguro" - sobretudo "lento" - pode ser aplicado também ao avanço da alfabetização e à regressão do analfabetismo no Estado. Nem candentes discursos, nem leis e planos ousados foram capazes de acelerar significativamente o processo, da mesma forma que nem as maiores trapalhadas administrativas o retardaram irremediavelmente.

Segundo estudo feito com base em estatísticas publicadas pela UNESCO em 1988 (Roca, 1989, quadro nº 1), todos os países da América do Sul, com exceção da Bolívia, apresentavam, por volta de 1980, para as pessoas de 15 anos e mais, índices de analfabetismo inferiores ao do Brasil (25,5% em 1980). Poderíamos dizer que, em termos de analfabetismo, o Brasil se situava, em 1980, entre a América do Sul e a maioria das pequenas repúblicas da América Central e Antilhas (El Salvador, Rep. Dominicana, Honduras, Guatemala e Haiti, com taxas entre 32,7% e 65,2%).

E qual a posição do Rio Grande do Sul nesse contexto? Com 13,5% de analfabetos entre as pessoas de 15 anos e mais, o Rio Grande do Sul situava-se em 1980 aproximadamente a meio caminho entre o Brasil (25,5%), de um lado, e Argentina e Uruguai (6,1%), de outro. A taxa de analfabetismo no Rio Grande do Sul situava-se no mesmo nível das taxas verificadas nas províncias argentinas e departamentos uruguaios limítrofes: Misiones - 12,9% e Corrientes - 15,9% (Argentina - 1980); Rivera - 12,1% e Artigas 10,0 (Uruguai - 1975).

Em 1980 o Rio Grande do Sul se situava no pequeno grupo de unidades da Federação com os índices mais baixos de analfabetismo entre as pessoas de 10 anos e mais no país (BR - 25,5%, SP e RJ - 12,9%, RS - 12,5%, SC - 12,4% e DF - 11,1% de analfabetos entre as pessoas de 10 anos e mais) (Ferrari, 1985, gráfico 1). Já o Censo Demográfico de 1991 dá para o Estado do Rio Grande do Sul os seguintes índices de analfabetismo: 13,4% para a população de 5 anos e mais; 9,3% para a população de 10 anos e mais, e 10,1% para a população de 15 anos e mais. A comparação entre 1980 e 1991 revela que o analfabetismo continuou regredindo no Estado, mas lentamente, como vem ocorrendo há mais de século.

2.2 Alfabetização por idade e situação do domicílio

A tabela 2 permite uma série de constatações interessantes sobre a alfabetização no Estado com base no censo demográfico de 1991. O fato de se considerar toda a população de 5 anos e mais, 10 anos e mais ou 15 anos e mais como base de cálculo, como no final do item anterior, produz uma certa

distorção nos índices globais de alfabetização ou de analfabetismo. A desagregação por idade, como feita na tabela 2, permite uma avaliação muito melhor do fenômeno.

TABELA 2

Alfabetização entre as pessoas de 5 anos e mais, no Estado do Rio Grande do Sul, por situação do domicílio, segundo a idade - 1991.

Idade	Situação do domicílio								
	População total			População urbana			População rural		
	Total	Alfabetizada	% Alfabetizada	Total	Alfabetizada	% Alfabetizada	Total	Alfabetizada	% Alfabetizada
5 anos...	183 319	8 766	4,8	140 077	6 901	4,9	43 242	1 865	4,3
6 anos...	182 218	39 994	22,0	139 326	31 319	22,5	42 892	8 675	20,2
7 anos...	186 070	120 970	65,0	142 757	94 418	66,1	43 313	26 552	61,3
8 anos...	195 485	166 821	85,3	150 138	129 377	86,7	45 347	37 444	82,6
9 anos...	199 094	183 666	92,3	153 203	142 434	93,0	45 891	41 232	89,9
10 anos...	195 059	185 450	95,1	150 022	143 211	95,5	45 037	42 239	93,8
11 anos...	189 710	182 785	96,4	145 778	140 967	96,7	43 932	41 818	95,2
12 anos...	179 522	173 883	96,9	136 901	133 004	97,2	42 621	40 879	95,9
13 anos...	173 731	168 565	97,0	131 734	128 279	97,4	41 997	40 286	95,9
14 anos...	168 389	163 433	97,1	127 402	124 128	97,4	40 987	39 305	95,9
15 anos...	165 577	160 157	96,7	124 250	120 829	97,2	41 327	39 337	95,2
16 anos...	161 701	156 124	96,6	121 073	117 617	97,2	40 628	38 507	94,8
17 anos...	160 258	154 798	96,6	120 509	117 099	97,2	39 749	37 699	94,8
18 anos...	160 139	154 894	96,7	121 023	117 777	97,3	39 116	37 117	94,9
19 anos...	156 047	151 014	96,8	119 066	115 846	97,3	36 981	35 168	95,1
20-24 anos	789 353	758 925	96,2	606 903	587 640	96,8	182 450	171 285	93,9
25-29 anos	825 458	791 958	95,9	646 689	625 407	96,7	178 769	166 551	93,2
30-34 anos	764 695	726 601	95,0	603 373	579 300	96,0	161 322	147 301	91,3
35-39 anos	672 799	624 418	92,8	527 291	496 800	94,2	145 508	127 618	87,7
40-44 anos	568 140	511 518	90,0	439 337	404 159	92,0	128 803	107 359	83,4
45-49 anos	448 121	398 269	87,1	341 034	305 155	89,5	107 087	85 114	79,5
50-54 anos	378 391	315 928	83,5	282 377	243 578	86,3	96 014	72 350	75,5
55-59 anos	325 540	261 212	80,0	240 064	200 116	83,4	85 536	61 096	71,4
60-64 anos	281 809	218 146	77,4	206 514	166 485	80,6	75 295	51 661	68,6
65-69 anos	206 617	151 392	73,3	150 647	115 438	76,6	55 970	35 954	64,2
70-74 anos	146 994	103 243	70,2	107 305	78 851	73,5	39 689	24 392	61,5
75-79 anos	97 202	64 366	66,2	71 598	49 960	69,8	25 604	14 406	56,5
80 anos e +	82 680	49972	60,4	62 161	40 055	64,4	20 519	9 917	48,3

FONTE: IBGE. Censo Demográfico 1991- Rio Grande do Sul

1 - Tanto para a população total, como para a urbana, a partir dos 10 anos até os 30-34 anos, os níveis de alfabetização situam-se entre 95,0% e 97,4% - bastante próximos, portanto, dos 100%.

2 - Contrariando as históricas diferenças em relação ao meio urbano, a população rural atinge, na faixa de 12 a 14 anos, um nível elevado de alfabetização (95,9%), muito próximo do nível urbano máximo (97,4%).

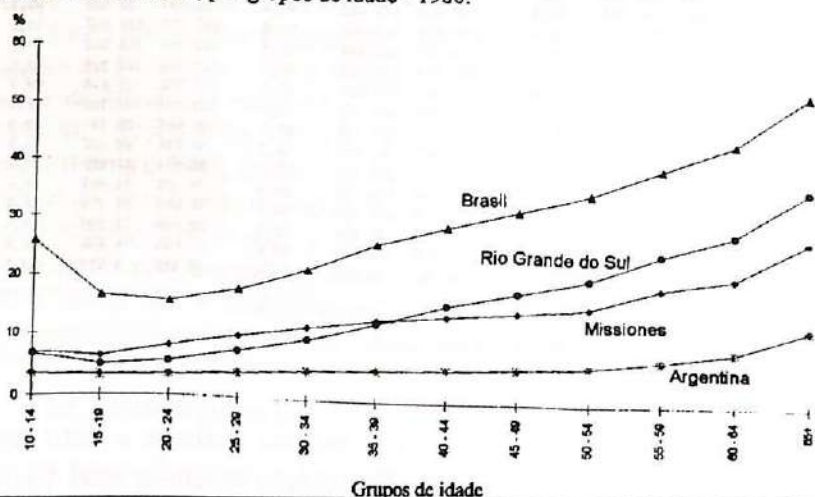
3 - O problema mais sério está na demora em atingir índices superiores a 95%, o que se verifica somente nos grupos de 10 ou 11 anos de idade, quando já aos 8 anos se deveria chegar bem próximo dos 100% de alfabetização segundo o critério censitário (capacidade de ler e escrever pelo menos um bilhete simples).

No caso do Rio Grande do Sul, tais dados apontam para a necessidade de universalização da escolarização desde os 6 a 7 anos e para a criação de condições de aprendizagem na escola e não para a promoção de novas campanhas de alfabetização no Estado. Tais campanhas talvez se justificassem ainda em situações muitos particulares (municípios ou distritos com índices elevados de analfabetismo entre jovens e jovens adultos).

A tabela 3 e o gráfico 1 confirmam o que acabo de dizer. São gritantes os contrastes entre Brasil e Argentina em 1980 relativamente à questão da alfabetização.

GRÁFICO 1

Taxas de analfabetismo no Brasil, no Estado do Rio Grande do Sul, na Argentina e na Província de Misiones, por grupos de idade - 1980.



Focalizo aqui apenas um contraste: a taxa extremamente elevada de analfabetismo no Brasil na faixa de 10 a 14 anos (25,8%) em relação aos

grupos de 15-19 e 20-24 anos (16,5 e 15,6%). Na Argentina, as taxas de analfabetismo nesses três grupos de idade, além de muito mais baixas, quase não diferem entre si (3,2%, 3,0% e 3,2%).

Por um lado, o Estado do Rio Grande do Sul encontrava-se, em 1980, num situação intermediária, semelhante à da Província de Misiones, mas com o mesmo contraste verificado entre Brasil e Argentina: a taxa de analfabetismo no grupo de 10-14 anos era cerca de 40% mais elevada do que no grupo de 15-19 anos (6,6 e 4,8 %, respectivamente). De outro lado, a comparação entre os censos de 1980 e 1991 revela que o Estado conseguiu dois avanços importantes no período:

1 - reduziu, de 1980 a 1991, os índices de analfabetismo dos grupos de 10-14 até 35-39 anos praticamente aos mesmos níveis apresentados pela Argentina em 1980 e

2 - reduziu a taxa de analfabetismo no grupo de 10-14 anos (3,6%) quase ao nível do grupo 15-19 anos (3,3%), conforme o modelo argentino.

2.3 Analfabetismo em nível municipal e distrital

As tabelas 1 e 2 referidas nesta parte integram documento anexo ao texto original, que não puderam ser reproduzidas aqui devido à sua extensão. Referem-se à alfabetização/analfabetismo em nível municipal no Estado do Rio Grande do Sul no ano de 1991.

A tabela 1 do referido Anexo (p. 2-29) dá conta da alfabetização, em números absolutos e percentuais, para o Estado do Rio Grande do Sul e dez municípios selecionados e respectivos distritos, por idade, dos 5 anos até o grupo de 20-24 anos, sempre com desagregação dos dados segundo a situação do domicílio (urbano-rural), com base no Censo Demográfico de 1991. Essa tabela complementa e confirma a análise feita acima com base na Tabela 2. Destaco alguns pontos:

1. Índices de alfabetização segundo o critério censitário iguais ou superiores a 95,0% no grupo de 8 anos de idade são ainda bastante raros entre os distritos dos dez municípios selecionados. Isto ocorre apenas em:

- Maquiné - urbana: 100% (Osório);
- Campo do Meio - urbana e rural: 100% (Passo Fundo);
- Cascata - urbana: 95,6% e Vila Lange - urbana: 96,0% (Pelotas);
- Santa Cruz do Sul - rural: 95,0% e Trombudo - urbana: 100% (Santa Cruz do Sul);
- Boca do Monte - urbana: 100%, Dilermando de Aguiar - urbana: 95,0 e São Martinho - urbana: 100% (Santa Maria);

- Atafona - urbana e rural: 100%; Buriti - urbana: 100%; Colônia Municipal - rural: 96,4%; Comandaí - urbana e rural: 100 e 96,4% (Santo Ângelo)

2. Como para o conjunto do Estado (Tabela 2), também para os municípios e distritos os índices máximos de alfabetização aparecem nos grupos de 12 a 15 anos de idade.

3. No grupo de 12 anos já são bastante frequentes os índices de 100% de alfabetização, tanto no meio urbano como no rural, mas nunca nos distritos-sede de município. É típico o caso de Santo Ângelo. Enquanto o distrito-sede tem índices de alfabetização no grupo de 12 anos da ordem de 97,0% no meio urbano e 98,2% no meio rural, os distritos de Atafona, Buriti, Colônia Municipal, Comandaí, Lajeado Cerne, Restinga Seca e R. dos Mendes atingem, no grupo de 12 anos, literalmente 100% de alfabetizados tanto no meio urbano como no rural.

4. A partir dos 15 anos os índices começam a declinar.

Limitando-me a essas observações, destaco aqui algumas conclusões que me parecem importantes e que confirmam pontos já assinalados:

1º - Para diversos distritos o índice de 100% de alfabetização é um fato, tanto no meio urbano, quanto no meio rural. Por quê os demais distritos/municípios não poderiam atingir esse mesmo nível?

2º - Alguns distritos já conseguiram 100% de alfabetização no grupo de 8 anos de idade. Isto deveria constituir-se em meta para cada município e distrito.

3º - Obviamente, a meta de atingir a universalização da alfabetização já aos 8 anos aponta para a escolarização universal e não para campanhas de alfabetização.

O Anexo contém também uma ordenação dos municípios do Estado do Rio Grande do Sul segundo a taxa de analfabetismo no grupo de 11 a 14 anos de idade - da mais baixa à mais elevada (Anexo, Tabela 2 ,p. 29-32). Há ali uma classificação dos municípios segundo a menor ou maior gravidade do problema em termos de analfabetismo em 1991, sempre segundo o critério censitário.

3. Alfabetização segundo o critério "4 anos de estudo"

A coisa muda bastante de figura quando se passa a utilizar "4 anos de estudo" como critério de alfabetização. Não tendo sido ainda publicados os dados do censo de 1991 sobre anos de estudo, valho-me da PNAD 1990. Segundo a tabela 4, os percentuais de pessoas com menos de 4 anos de

estudo entre a população de 10 anos e mais no Estado situam-se, em 1990, em patamares extremamente elevados (29% para a população total, 25,0% para a população urbana e 38,6% para a população rural). Segundo este critério, os índices de analfabetismo são cerca de 3 vezes mais elevados do que os obtidos com o critério "ler e escrever um bilhete simples".

Para se ter uma avaliação mais adequada do percentual de pessoas situadas abaixo do mínimo constitucional (8 anos de estudo concluídos), seria melhor considerar apenas a população de 15 anos e mais. Mas, mesmo para a população de 10 anos e mais, como na tabela 4, valores como 66,9% no meio urbano e 88,9% no meio rural representam índices sumamente altos de pessoas com menos de 8 anos de estudo.

Há mais um dado importante. Se é verdade que se tornou relativamente pequena a diferença entre rural e urbano quanto ao nível de alfabetização segundo o critério "ler e escrever pelo menos um bilhete simples", não é menos verdade que continua acentuada a desigualdade entre urbano e rural quando se utiliza "4 anos de estudo" como critério de alfabetização, ou quando se busca avaliar o cumprimento ou descumprimento do mínimo constitucional (8 anos de estudo concluídos).

A PNAD 1990 permitiu explorar a informação sobre anos de estudo apenas para o Estado como um todo. Para análise semelhante em nível municipal não há outra alternativa senão recorrer ao censo de 1980. A tabela 5 apresenta, para o conjunto do Estado e para os dez municípios selecionados, as taxas percentuais de pessoas com menos de 4 anos de estudo no grupo de 15 a 19 anos. Este grupo de idade deveria acusar 1º grau concluído. 4 anos de estudo é apenas uma medida menos laxa de alfabetização. Índices da ordem de 15,63%, 12,51% e 21,75% de pessoas com menos de 4 anos de estudo, respectivamente para a população total, urbana e rural do Estado, representam níveis sem dúvida elevados de analfabetismo, especialmente por se tratar do grupo de 15 a 19 anos - o mais alfabetizado segundo o primeiro critério.

TABELA 4

Pessoas de 10 anos ou mais, por situação do domicílio, segundo os anos de estudo.
Rio Grande do Sul - 1990.

Anos de estudo	Pessoas de 10 anos ou mais								
	Total			Urbana			Rural		
	Nº	%	% acumulado	Nº	%	% acumulado	Nº	%	% acumulado
Total	7 326 866	100,0	-	5 129 104	100,0	-	2 199 762	100,0	-
Seminstrução e menos de 1 ano	681 626	9,3	9,3	376 770	7,3	7,3	304 856	13,9	13,9
1 ano.....	230 988	3,1	12,4	152 014	3,0	10,3	78 974	3,6	17,5
2 anos.....	439 294	6,0	18,4	267 589	5,2	15,5	171 705	7,8	25,3
3 anos.....	777 090	10,6	29,0	485 239	9,5	25,0	291 851	13,3	38,6
4 anos.....	1 115 091	15,2	44,2	634 472	12,4	37,4	480 619	21,8	60,4
5 anos.....	1 443 248	19,7	63,9	962 425	18,8	56,2	480 823	21,9	82,3
6 anos.....	356 532	4,9	68,8	277 900	5,4	61,6	78 632	3,6	85,9
7 anos.....	337 399	4,6	73,4	270 046	5,3	66,9	67 353	3,0	88,9
8 anos.....	591 306	8,1	81,5	484 074	9,4	76,3	107 232	4,9	93,8
9 e 11 anos.....	876 475	11,9	93,4	765 324	14,9	91,2	111 151	5,0	98,8
12 anos ou mais...	475 280	6,5	99,9	448 934	8,7	99,9	26 346	1,2	100,0
Anos de estudo não determinados	4 537	0,1	100,0	4 317	0,1	100,0	220	0,0	100,0

FONTE: IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1990 - Rio Grande do Sul.

TABELA 5

Pessoas com menos de 4 anos de estudo entre a população de 15 a 19 anos no Estado do Rio Grande do Sul, segundo municípios selecionados e a situação do domicílio - 1980.

Municípios selecionados e situação do domicílio	População de 15 a 19 anos								
	Total			Com menos de 4 anos de estudo			% com menos de 4 anos de estudo		
	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural
Rio Grande do Sul.....	892 352	591 121	301 231	139 502	73 980	65 522	15,63	12,51	21,75
Caxias do Sul.....	26 287	23 655	2 632	2 669	2 464	205	10,15	10,41	7,78
Novo Hamburgo.....	15 970	15 589	381	2 422	2 368	54	15,16	15,19	14,17
Passo Fundo.....	14 518	12 737	1 781	2 066	1 716	350	14,23	13,47	19,65
Pelotas.....	27 492	21 840	5 652	4 812	3 009	1 803	17,50	13,77	31,90
Porto Alegre.....	116 181	115 069	1 112	12 072	11 674	398	10,39	10,14	35,79
Osório.....	7 298	4 280	3 018	1 503	688	815	20,59	16,07	27,00
Santa Cruz do Sul.....	10 989	6 051	4 938	1 441	589	852	13,11	9,73	17,25
Santa Maria.....	22 092	18 957	3 135	2 530	1 761	769	11,45	9,28	24,52
Santo Ângelo.....	10 788	6 290	4 498	1 553	575	978	14,39	9,14	21,74
Uruguiana.....	10 402	9 386	1 016	1 478	1 124	354	14,20	11,97	34,84

FORNTE. IBGE, *Censo Demográfico 1980 - Rio Grande do Sul*. Tabulações especiais fornecidas para Alceu R. Ferraro, Convênio FAGED/UFGRS - GEA e Projeto CNPq.

Entre os dez municípios escolhidos há certa predominância de índices inferiores aos estaduais. As desigualdades são muito mais acentuadas no meio rural do que no urbano. Com efeito, enquanto no meio urbano os índices variam de 9,14% em Santo Ângelo a 16,07% em Osório, os índices rurais atingem extremos como 7,78% em Caxias do Sul e 35,79% na área rural de Porto Alegre. Surpreendentemente, o índice mais baixo de analfabetismo de acordo com o critério anos de estudo está em área rural (Caxias do Sul) e não em área urbana.

4. Escolarização - Modelo de diagnóstico

A terceira informação censitária a ser explorada diz respeito à frequência à escola e grau e série frequentada. Esta é, sem dúvida, a informação mais importante e mais estratégica para os objetivos do Projeto *O Direito é Aprender*.

O modelo de diagnóstico aqui desenvolvido se apoia em três pressupostos:

1. que a informação censitária mais importante para os objetivos do Projeto *O Direito é Aprender* é a que se refere à *freqüência à escola*;

2. que, conforme justificativa dada acima, importa considerar a população de 5 a 17 anos e não apenas 7 a 14 ou 7 a 17 anos;

3. que é necessário reunir numa mesma tabela freqüência ou não à escola e relação série/idade para diagnosticar tanto a não-escolarização quanto a defasagem nos estudos.

A fonte é dada conjuntamente pelas tabelas 1.2 (População residente... segundo a idade) e 3.3 (Estudantes de 5 anos e mais, por grupos de idade, segundo a situação do domicílio, o grau e a série freqüentada) do Volume 1, Tomo 4, Número 22, do *Censo Demográfico 1980: Dados gerais - Migração - Instrução - Fecundidade - Mortalidade. Rio Grande do Sul*. Para cada idade, a diferença entre a população total (dada na tabela 1.2) e a população estudantil (dada na tabela 3.3) representa o contingente de não-estudantes.

Sob o aspecto teórico-metodológico, o ponto de partida para a construção do presente modelo de diagnóstico foi dado por estudos anteriores, já de domínio público (Ferrari, 1985 e 1987). Isto vale tanto para o trabalho de reorganização dos dados do censo, quanto para o de criação de categorias de análise e de conceituação.

Na realidade, o modelo é o resultado final de sucessivas experiências de organização e análise dos dados censitários. Na apresentação as coisas se invertem. O resultado final aparece como modelo, enquanto que o caminho para se chegar a ele aparece como exemplo de aplicação do modelo.

Para facilitar a análise, os dados do censo foram reordenados de forma a se ter em seqüência todas as séries freqüentadas - da 1ª série de 1º grau à 1ª série de ensino superior. O processo todo compreende duas tabelas. A tabela 6 reordena os dados (números absolutos) do censo sobre freqüência e grau e série freqüentada, por idade. São os dados básicos. A Tabela 7 apresenta a distribuição percentual das crianças e adolescentes de 5 a 17 anos, segundo a freqüência ou não à escola e segundo o grau e a série freqüentada. A tabela 7 permite definir e visualizar cinco categorias de crianças e adolescentes, que traduzem cinco situações distintas:

1 - não-freqüência à escola;

2 - freqüência fortemente defasada (2 ou mais anos de atraso na relação série/idade esperada);

3 - freqüência levemente defasada (1 ano de atraso na relação série/idade esperada);

4 - frequência de acordo com a relação série/idade esperada (7 anos - 1ª série de 1º grau; 8 anos - 2ª série de 1º grau, ... 17 anos - 3ª série de 2º grau);

5 - frequência com antecipação na relação série/idade esperada (6 anos - 1ª série de 1º grau, ... 14 anos - 1ª de 2º grau e 17 anos - 1ª série de 3º grau).

O modelo de diagnóstico busca redefinir em termos conceituais essas cinco categorias, interpretando-as a partir da noção de *exclusão*.

A primeira categoria se mantém como acima. Engloba todas as crianças e adolescentes de 7 a 17 anos que *não-frequentam* escola, conceitualmente definidas agora como constituindo o grupo dos *excluídos da escola*. Compreendendo todos aqueles que, até o momento do censo, ou nunca haviam ingressado na escola ou, tendo-a deixado (tendo sido dela excluídos!), a ela não haviam ainda regressado. O termo *exclusão da escola* permite reinterpretar de forma mais condizente com a realidade especialmente o fenômeno habitualmente denominado de evasão.

A segunda categoria também permanece inalterada. Refere-se às crianças e adolescentes que frequentavam escola, mas apresentavam uma forte defasagem nos estudos, com pelo menos dois anos de atraso na seqüência série/idade esperada. É conceitualmente definida aqui como formando o grupo dos *excluídos na escola*. O mecanismo escolar de exclusão é, neste caso, a reprovação/repetência. O termo *exclusão na escola* redefine assim os fenômenos habitualmente descritos como reprovação e repetência. Aliás, termos como evasão, reprovação, repetência mais escondem do que revelam a realidade escolar.

A terceira categoria engloba as três últimas categorias/situações acima descritas: os levemente defasados, os que estão na série esperada e os antecipados na relação série/idade. Tal agrupamento representa apenas uma tentativa de interpretação dos dados, sujeita obviamente a discussão. Em termos conceituais representa aquelas crianças e adolescentes que constituem o grupo dos *incluídos ou integrados na escola*. Aqueles que não só estão dentro do sistema escolar, mas também - e principalmente - fluem no processo escolar.

Os dados de Censo demográfico de 1980 (os do censo de 1991 ainda não estão disponíveis), por mais desatualizados que possam estar, revelam um problema de ordem estrutural de extrema gravidade. As categorias dos "fora da escola" e dos "fortemente defasados", interpretados como sendo os excluídos *da* escola e os excluídos *na* escola, que já somam cerca de 40% na faixa dos 10 e 11 anos de idade, representam quase 60% no grupo de 12

anos, ultrapassando os 80% entre os adolescentes de 16 e 17 anos. As categorias dos "antecipados" e dos que cursam a série esperada de acordo com a idade, que representam pouco mais de 70% no grupo de 7 anos, diminuem progressivamente até níveis inferiores a 20% a partir dos 13 anos, acabando em nível inferior a 10% no grupo de 17 anos (tabela 7 e gráfico 2).

A tabela 7 é particularmente reveladora. De um lado, uma em cada quatro (24,9%) das crianças de 6 anos de idade já estavam cursando 1ª série de 1º grau. Antecipadas, portanto, em relação à seqüência-padrão (7 anos - 1ª série). De outro lado, aos 14 anos os "fora da escola" e os "fortemente" somavam 40,2% e 31,1%, respectivamente, totalizando 71,3% de excluídos da ou na escola. Os 60% que freqüentavam escola estavam distribuídos em nove séries - da 1ª de 1º grau à 1ª série de 2º grau.

Em suma e concluindo, para alterar o quadro estrutural descrito, é necessário enfrentar simultaneamente dois desafios: o da *universalização do acesso ou freqüência à escola* e o da *criação de condições de normalização aceleração do fluxo no processo de ensino-aprendizagem*. Com ensino e aprendizagem, obviamente! Em outras palavras, é indispensável *enfrentar ao mesmo tempo a exclusão da escola e a exclusão na escola*.

TABELA 6

esposos de 5 a 17 anos de idade, segundo a frequência à escola e grau e série requerida, por idade, Rio Grande do Sul - 1980.

frequência à escola e série requerida	idade						
	Total	5 anos	6 anos	7 anos	8 anos	9 anos	10 anos
Total.....	2 198 625	162 432	159 368	161 696	160 999	160 963	165 922
não frequenta	827 483	104 014	109 958	43 239	21 547	15 564	14 881
frequenta.....	1 371 222	22 418	49 410	118 457	139 452	145 379	151 041
Pré-escolar...	32 077	22 418	9 659	-	-	-	-
1º grau(Total)	1 231 416	-	39 751	118 457	139 452	145 379	151 041
1º grau(Total)	102 531	-	-	-	-	-	-
rest(Difer)....	1 156	-	-	-	-	-	-
superior.....	2 584	-	-	-	-	-	-
1º/1ª série*	256 641	-	39 751	93 255	58 200	29 605	16 588
1º/2ª série	199 708	-	-	25 151	41 725	45 863	29 054
1º/3ª série	181 492	-	-	-	19 498	52 817	42 556
1º/4ª série	169 462	-	-	-	-	17 786	45 427
1º/5ª série	142 255	-	-	-	-	-	16 514
1º/6ª série	116 200	-	-	-	-	-	-
1º/7ª série	93 326	-	-	-	-	-	-
1º/8ª série	72 218	-	-	-	-	-	-
2º/1ª série	53 845	-	-	-	-	-	-
2º/2ª série	32 738	-	-	-	-	-	-
3º/3ª série	16 768	-	-	-	-	-	-
Vest-Super.**	3 740	-	-	-	-	-	-
1º/Sem D.S.***	226	-	-	11	29	28	22
2º/Sem D.S.***	160	-	-	-	-	-	-
Alfab. adultos	355	-	-	-	-	-	-
Suplet.1º grau não seriado	1 124	-	-	-	-	-	-

frequência à escola e grau e série requerida	idade					
	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos	16 anos
Total.....	164 789	167 187	166 757	178 829	184 564	182 729
não frequenta	19 119	31 035	47 807	71 948	92 011	104 406
frequenta....	145 650	136 152	118 950	106 881	92 553	78 323
Pré-escolar	-	-	-	-	-	-
1º grau(Total)	145 650	136 152	118 957	98 390	67 566	43 562
2º grau(Total)	-	-	-	8 309	24 672	34 270
Vest(Difer)....	-	-	-	-	-	1 156
superior.....	-	-	-	-	-	2 584
1º/1ª série*	8 563	4 700	2 800	1 054	690	373
1º/2ª série	17 448	10 137	4 931	2 423	1 230	602
1º/3ª série	29 511	19 254	10 360	4 605	2 043	1 066
1º/4ª série	39 613	29 953	18 584	10 707	4 437	1 882
1º/5ª série	37 575	32 045	24 738	16 027	8 804	4 296
1º/6ª série	13 033	29 846	25 411	25 532	14 950	8 342
1º/7ª série	-	10 431	23 686	22 089	17 879	12 267
1º/8ª série	-	-	8 503	20 910	18 349	14 535
2º/1ª série	-	-	-	8 296	18 111	14 830
2º/2ª série	-	-	-	6 527	16 858	12 173
2º/3ª série	-	-	-	-	5 362	11 426
Vest-Super.**	-	-	-	-	-	3 740
1º/Sem D.S.***	7	36	24	23	4	10
2º/Sem D.S.***	-	-	-	13	34	40
Alfab. adultos	-	-	-	14	122	144
Suplet.1º grau não seriado	-	-	113	99	173	347

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 1980 - Rio Grande do Sul.

* 1º = 1ª série; 2º = 2ª série.

** Letra-se: Curso pré-vestibular + Curso superior/1ª série.

*** Sem D.S. = Sem declaração de série.

TABELA 7

Distribuição percentual das pessoas de 5 a 17 anos de idade, segundo a frequência à escola e o grau e série frequentada, por idade. Rio Grande do Sul - 1980.

frequência escola e	idade												
	5 anos	6 anos	7 anos	8 anos	9 anos	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos	16 anos	17 anos
Total...	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Não frequentes	86,2	69,0	26,7	13,4	9,7	9,0	11,6	18,6	28,7	40,2	49,8	57,1	63,5
Frequenta...	13,8	31,0	73,3	86,6	90,3	91,0	88,4	81,4	71,3	59,8	50,2	42,9	36,5
Pré-escolar...	13,8	6,1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1º grau (total)	-	24,9	73,3	86,6	90,3	91,0	88,4	81,4	71,2	55,0	36,6	23,8	14,8
2º grau (total)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4,6	13,4	18,8	19,3
Vestibular.....	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,6
Superior.....	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1,4
1º/1ª série*	-	24,9	81,7	36,2	18,4	10,0	3,2	2,8	1,7	0,6	0,4	0,3	0,3
1º/2ª série	-	-	15,6	38,3	28,5	18,0	10,6	6,1	3,0	1,3	0,6	0,3	0,2
1º/3ª série	-	-	-	12,1	32,3	25,7	17,9	11,5	6,2	2,6	1,1	0,6	0,4
1º/4ª série	-	-	-	-	11,1	27,6	24,0	17,9	11,0	6,0	2,4	1,0	0,7
1º/5ª série	-	-	-	-	-	9,9	22,8	19,2	16,8	9,0	4,8	2,3	1,2
1º/6ª série	-	-	-	-	-	-	7,9	17,7	15,2	11,5	7,9	4,6	2,6
1º/7ª série	-	-	-	-	-	-	-	6,2	14,2	12,4	9,6	6,7	3,9
1º/8ª série	-	-	-	-	-	-	-	-	5,1	11,7	9,9	8,0	3,4
2º/1ª série	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4,6	9,8	8,1	6,4
2º/2ª série	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3,5	7,8	6,7
2º/3ª série	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2,9	6,3
Vest+Super.**	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2,1
1º/Sem D.S.***	-	-	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
2º/Sem D.S.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,0	0,0	0,0	0,0
Alfab. adultos	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,0	0,1	0,1	0,1
Suplet. 1º grau não seriado	-	-	-	-	-	-	-	-	0,1	0,1	0,1	0,2	0,2

FONTE: IBGE. Censo Demográfico 1980 - Rio Grande do Sul.

* 1ª = 1º grau; 2ª = 2º grau.

** Leia-se: Curso pré-vestibular + Curso superior/1ª série.

*** Sem D.S. = Sem declaração de série

I - Não frequentam escola.

II - Fortemente defasados (2 ou mais anos) nos estudos em relação ao padrão esperado.

III - Levemente defasados nos estudos (Um ano de atraso em relação ao padrão esperado).

IV - Na série esperada para a idade (7 anos - 1ª série de 1º grau, ... 17 anos - 3ª série de 2º grau)

V - Antecipados nos estudos em relação ao padrão esperado (Ex. 6 anos - na 1ª série ...).

GRÁFICO 2

Distribuição percentual das crianças e adolescentes de 7 a 17 anos, por idade, segundo a frequência à Escola e a relação série/idade. Rio Grande do Sul - 1980

Idade

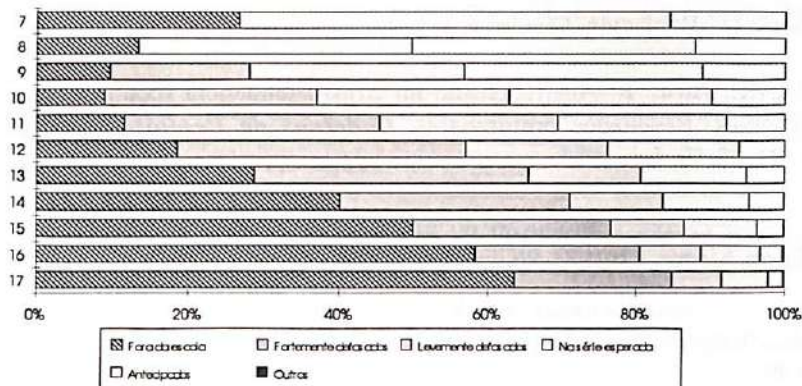


TABELA 8

Modelo de diagnóstico da escolarização de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos, com base nos dados do censo demográfico sobre frequência à escola. (*)

Frequência à escola e grau e série frequentados	Idade (anos)	Categorias de análise e conceituação
.....	5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17
Não frequência	X X X X X X X X X X X X X X X	I - Não-frequência à escola (Excluídos <u>da</u> escola)
Frequência:		
1º grau/1ª série	X X X X X X X X X X X X X X X	II - Frequência fortemente defasada (2 anos ou mais na relação série/idade) (Excluídos <u>da</u> escola)
/2ª série	X X X X X X X X X X X X X X X	
/3ª série	X X X X X X X X X X X X X X X	
/4ª série	X X X X X X X X X X X X X X X	
/5ª série	X X X X X X X X X X X X X X X	
/6ª série	X X X X X X X X X X X X X X X	
/7ª série	X X X X X X X X X X X X X X X	
/8ª série	X X X X X X X X X X X X X X X	
2º grau/1ª série	X X X X X X X X X X X X X X X	III - Levemente defas./1 ano
/2ª série	X X X X X X X X X X X X X X X	IV - Na série esperada
Vestib. Superior	X X X X X X X X X X X X X X X	V - Antecipados na relação série/idade esperada (Incluídos/integrados no sistema escolar)

Modelo construído com base na tabela 7

Referências Bibliográficas

- ARGENTINA. INDEC. *Censo nacional de población y vivienda 1980*. Série D - Población. Quadro E.1, p. 11.
- FERRARI, Alceu R. Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes. Resultados preliminares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (52): 35-49, fev. 1985.
- _____. Escola e produção do analfabetismo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, 12(2):81-96, jul-dez. 1987.
- _____. Analfabetismo no Rio Grande do Sul: sua produção e distribuição. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, 16(1):3-30, jan./jun. 1991.
- IBGE. *Censo demográfico - 1980 e 1991*.
- _____. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1990*.
- _____. *Censo Demográfico 1980: Tabulações especiais fornecidas para o Convênio FACED-UFRGS/OEA e CNPq*.
- INDEC. *Censo Nacional de Población y Vivienda 1980*. Série D - Población. Quadro E.1, p.11.
- ROCA, Miguel Soler. *El Analfabetismo en América Latina. Reflexiones sobre los Hechos, los Problemas y las Perspectivas*. UNESCO, setembro de 1989.

Os cursos noturnos masculinos de instrução primária da Biblioteca Pública Pelotense (BPP)*

Eliane Teresinha Peres¹

Resumo

A BPP manteve, entre 1877 e a década de 50 deste século, cursos noturnos de instrução primária para as classes populares. Entre 1877 e 1915, fase de investigação da pesquisa que originou este texto, os cursos foram freqüentados apenas por homens, o que caracterizou a experiência, no período de trinta e oito anos, como "escola masculina".

O objetivo deste texto é apresentar como eram organizados e como funcionavam os cursos da Biblioteca, considerando alguns aspectos pedagógicos como: conteúdos ministrados, avaliação, práticas de punições e premiações, possíveis de serem detectados com os dados, parciais e escassos, encontrados em jornais da época, nas Atas e Anais da BPP, em alguns documentos manuscritos e nos Livros de Matrículas dos cursos.

Palavras-Chave: Biblioteca Pública Pelotense, História da Educação, Cursos Noturnos.

Abstract

Between 1877 and the fifties in the current century, the PPL offered night courses of primary teaching for a working class clientele. Between 1877 and 1915 - period investigated by the research that originated this article - these courses were attended exclusively by men, reason why this experience was characterized, for this 38 - year period, as a "masculine school". This article shows how the library courses were organized and how they functioned, according to pedagogical aspects such as: contents, evaluation, punishment and reward. Those have been the aspects possible to be detected in the partial and scarce data gathered from newspaper of the period, from the PPL'S annals and records, from handwritten documents and from the course's Enrollment Books.

Key-Words: Pelotas' Public Library, History of Education, Night Course.

* Este texto é parte de minha dissertação de mestrado intitulada "*Templo de Luz: os cursos noturnos masculinos de instrução primária da Biblioteca Pública Pelotense (1875-1915)*", defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a orientação da Prof. Dra. Guacira Lopes Louro.

¹ Professora do Departamento de Ensino - FaE/UFPeI
Endereço: Faculdade de Educação - UFPeI.
Rua: Almirante Barroso, 1734 - CEP 96010-280 - Pelotas, RS
Fone: (0532)22.7981 - Fax: (0532)25.4573

"Sem cuidar devidamente da instrução pública, nada poderemos adiantar: o analfabetismo tem dado lugar a que o povo se entregue à superstição, bestificando-se com doutrinas errôneas e caducas.

O único meio de convencer ao povo que vive nesse erro grosseiro é elucidar-lhe o espírito, é combater o horror das trevas com a evidência da luz.

Um povo analfabeto está apto para receber toda e qualquer doutrina, por mais absurda que ela seja".

(Do professor Francisco de Paula Pires. Radical, 13/04/1890).

Introdução

A Biblioteca Pública Pelotense (BPP) foi criada pela iniciativa particular de um *grupo de homens* da elite pelotense (charqueadores, jornalistas, professores, comerciantes, poetas), em 1875. Dois anos depois, em 1877, a Biblioteca passou a oferecer cursos noturnos de instrução primária para meninos, jovens e adultos das classes populares. Até 1915 estes cursos foram freqüentados apenas por homens, muito embora não houvesse uma proibição explícita quanto a presença de mulheres. Nas aulas da Biblioteca os homens -de qualquer idade- aprendiam a ler, a escrever, a contar, noções de aritmética e gramática, História e Geografia, em dois cursos: a 1ª e a 2ª classes. Havia, ainda, cursos de francês e de inglês.

Não há dúvida, também, de que o projeto de instrução primária destes homens trazia em seu bojo a idéia de "moralizar" o povo, de inculcar uma nova ética de amor ao trabalho, principalmente em função da luta abolicionista, com a perspectiva das novas relações de trabalho que se delineavam com o advento do trabalho livre. O objetivo das aulas era atingir, também e principalmente, a vida dos homens em sua totalidade. Disciplina, regras, controle do tempo, premiações, classificações, punições, foram os recursos para educar e formar estes homens trabalhadores. Na prática, este projeto não se viabilizou pacificamente.

Este trabalho pretende, através de notícias de jornais, dos poucos documentos manuscritos e dos Livros de Matrículas, resgatar a experiência destes cursos. O objetivo aqui é apresentar como funcionavam e eram organizados os cursos de instrução primária da BPP. Gostaria de salientar que, quando do início do trabalho de pesquisa que resultou neste texto, não dispunha de quaisquer elementos empíricos ou indicações historiográficas que permitissem formar qualquer idéia, ainda que vaga, sobre o

funcionamento destes cursos. Portanto, não pretendo realizar aqui uma análise pormenorizada dos aspectos pedagógicos, trata-se, sim, da reconstrução desta experiência como uma forma de contribuir com a História da Educação pelotense, considerando que estes cursos foram uma das experiências mais significativas de instrução primária para as classes populares pelotenses. Mesmo ao final da pesquisa é impossível precisar algumas das questões pedagógicas, mas os dados encontrados e relacionados entre si permitem uma boa compreensão de como eram organizados os cursos da Biblioteca

1. Organização e funcionamento dos cursos noturnos da BPP

O dia 1º de fevereiro de 1877 marcou a data de início dos cursos de instrução primária da Biblioteca Pública Pelotense. Nesse primeiro dia havia nove alunos matriculados, sendo dois para o curso de francês e sete para as aulas de português. Os alunos tinham idades entre 14 e 26 anos e cinco eram de nacionalidade brasileira, três eram portugueses e um inglês, evidenciando já uma das características que marcaria, ao longo do tempo, tais cursos: a heterogeneidade de sua clientela. Mesmo sendo freqüentado, até 1915, apenas por indivíduos do gênero masculino das classes populares, havia, entre os alunos, diferenças de faixa etária, nacionalidade e grupo étnico, ou seja, freqüentaram os cursos menores e adultos, nacionais e estrangeiros, negros e brancos.

Os jornais locais, no dia 1º/02/1877, publicaram um convite para que a população pelotense prestigiasse a inauguração dos cursos. A idéia era dar um caráter festivo ao acontecimento. Porém, ao contrário de outras inaugurações, como da Sociedade Literária Íris Brazílica da Biblioteca (ocasião em que aconteceu um luxuoso baile), a inauguração dos cursos noturnos *para o povo ignorante* (Diário de Pelotas, 04/02/1877) não entusiasmou a sociedade pelotense². O jornal Progresso Literário manifestou-se com as seguintes palavras: *a concorrência à inauguração dos cursos foi diminuta, infelizmente para nós* (04/02/1877). Além da presença dos professores dos cursos, de alguns membros da diretoria e dos alunos já matriculados, o Correio Mercantil registrou a presença de uma professora de

² Somente comparando outros acontecimentos ou inaugurações de outras atividades que tiveram lugar na Biblioteca é possível perceber esta significativa diferença. As atividades da Biblioteca não só mobilizavam a elite pelotense como também ocupavam amplos espaços nos periódicos locais. Um exemplo disto são as matérias sobre a fundação da Sociedade Literária Íris Brazílica, em 23/11/1876. O jornal Correio Mercantil dedicou extenso espaço noticiando o acontecimento e pormenorizando os festejos. Chama a atenção, especialmente, uma longa matéria de 19/12/1876, dia da inauguração da Sociedade Literária da Biblioteca.

uma aula pública e suas alunas: *o ato foi honrado com a presença da Exma. Sra. D. Henriqueta Garaux, muito digna professora da 2ª aula pública e algumas de suas jovens alunas (02/02/1877)*. A presença do grupo feminino à inauguração não deixa de ser um fato curioso e pouco comum para uma instituição e um curso que se caracterizariam pelo domínio masculino.

Para descrever como funcionaram os cursos é necessário inicialmente considerar a estrutura de organização da BPP. A forma como esta estava organizada influenciava diretamente as aulas noturnas. A diretoria do estabelecimento era composta do presidente, vice-presidente, secretário, tesoureiro, e 12 diretores de mês³. O cargo de diretor do mês era um dos mais importantes da instituição, pois a ele cabia a responsabilidade de conduzir as atividades da Biblioteca. Entre outras tarefas, ficava responsável pelos cursos no mês de sua gestão, com a possibilidade de assistir aulas e arguir alunos. O diretor tinha ingerência direta sobre os professores e os alunos e detinha o poder de avaliar ambos. Ele avaliava desde os métodos pedagógicos empregados pelos professores até a frequência dos alunos. Era responsável pela disciplina e decidia, juntamente com os professores, quem e quais as penalidades a serem aplicadas aos alunos que eram considerados indisciplinados. Fazia sugestões de alteração em matérias, horários, coisas. No final do mês, ao transferir o cargo, tinha como dever de função elaborar um relatório descrevendo os principais acontecimentos transcorridos durante o período em que ocupara o cargo, deixando assim seu sucessor a par da situação da Biblioteca e dos cursos. Era, portanto, a pessoa que estava mais diretamente ligada aos acontecimentos cotidianos da Biblioteca. Deveria permanecer no estabelecimento durante o período em que este estivesse funcionando, inclusive no período das aulas. Muito mais do que o presidente ou qualquer outro membro da diretoria, o diretor de mês deveria dedicar-se integralmente à atividade. Em relação aos cursos noturnos, o diretor desempenhava uma tarefa eminentemente pedagógica.

Considerando que a cada mês havia troca de diretor, a rotatividade era a marca desta função. Em relação aos cursos, cada diretor sugeria as modificações que considerasse necessárias, algumas acatadas pelo conjunto da diretoria. Isto fazia dos cursos noturnos um espaço de constantes mudanças. Mas o que realmente atingia a organização das aulas eram as trocas anuais de diretoria. Em função destas trocas, de um ano para outro

³ Dentro dos quarenta anos de abrangência da pesquisa (1875 -1915), localizei várias diretorias da Biblioteca que eram divulgadas na imprensa. Entre as que tive acesso, os integrantes eram todos homens.

alteravam-se os horários de funcionamento, as matérias e conteúdos, os compêndios, os professores e os critérios para organização das turmas. Ora a diretoria propunha aulas para menores e adultos separadas, ora só para os menores, ora somente para os adultos; em outros anos, a proposta poderia ser no sentido de suprimir a 2ª aula e manter apenas a classe de alfabetização. Certas propostas levadas a efeito duravam um curto espaço de tempo, já que a prática mostrava serem inviáveis determinadas decisões. Com isto, os cursos noturnos foram marcados pela descontinuidade. A cada ano, quando uma nova diretoria tomava posse, algumas modificações eram introduzidas nas aulas. Os cursos funcionaram, em determinados momentos, como espaço de experimentos pedagógicos. Veja-se um exemplo disto na proposta de usar as aulas como laboratório para um "novo" método de alfabetização:

A BPP aceita alguns alunos novos, completamente analfabetos, para ser ensaiado o sistema de ensino público pelo professor Sr. Moura Mattos (...) (Correio Mercantil, 04/05/1878).

Assim, as descontinuidades e os experimentos marcaram, em termos pedagógicos, os cursos noturnos. Cada diretoria imprimia, no ritmo das aulas, a organização que considerasse mais adequada.

As matrículas dos alunos eram feitas em qualquer época do ano, embora a procura fosse maior entre janeiro e março (mas isto não significava que a frequência de um maior número de alunos se desse neste período). A inexistência de um período determinado para as matrículas foi apontada por um diretor de mês, em 1884, como um problema para o andamento regular das aulas:

Entendo que a matrícula deve ter, como em todos os estabelecimentos de instrução, um período determinado. Do contrário, nunca se poderá organizar classes e metodizar o ensino, segundo os progressos da pedagogia.

A admissão de alunos durante todo o ano, ocasiona grande transtorno nas aulas. (Relatório do mês de fevereiro, reproduzido pelo Correio Mercantil em 16/03/1884).

A tentativa de estipular um período fixo para as matrículas não foi levada a efeito em momento algum. Um fator - talvez o principal - que inibiu a fixação de um período de matrículas foi o grande número de evasão e as suspensões e expulsões a que os alunos estavam sujeitos. Estes motivos faziam com que diminuísse consideravelmente o número de efetivos nas

aulas. Alguns alunos deixavam de frequentar ou eram "convidados" a se retirarem e, na mesma dinâmica e com a mesma rapidez, novos alunos eram matriculados. A frequência dos alunos era, portanto, irregular, inconstante, rotativa. Esta foi outra das marcas dos cursos noturnos. A tendência era de que o número de matriculados fosse significativamente elevado em determinados anos⁴, porém a frequência ficava sempre muito aquém deste número. O número dos que compareciam às aulas não só variava a cada mês como, também, diariamente:

A frequência da aula regida pelo Sr. Paula Pires regulou, diariamente, de 23 a 38 alunos e a regida pelo Sr. Bento José Taveira de 5 a 17. (Correio Mercantil 04/08/1881)

Em janeiro foi a aula do 1º grau frequentada por 33 alunos e a do 2º por 21. Em fevereiro foi de 12, e do 2º de 19 alunos. Em março frequentaram o estudo primário do 1º grau 11 discípulos e do 2º, 17. (Relatório de janeiro, fevereiro e março de 1883).

Entre os alunos, havia os que apenas se matriculavam, sem jamais frequentar uma aula; os que compareciam apenas uma vez, algumas semanas ou alguns meses; os que frequentavam por temporadas -saíam e voltavam meses depois -; havia, ainda, outros que frequentavam regularmente e não compareciam aos exames finais, sugerindo que estavam mais interessados na possibilidade de acesso aos conhecimentos que as aulas, minimamente, propiciavam, do que em se submeterem às exposições públicas e às classificações previstas nos exames. No final de cada ano, concluía o curso um grupo bastante reduzido de alunos. Mas isto nunca representou um problema para os "homens da Biblioteca", pois parece que o princípio que norteava o trabalho, expresso nas palavras de um diretor de mês, era: *mais aproveita à causa da instrução um aluno que aprenda, do que quatro que ambicionem simplesmente aprender* (A Discussão, 07/12/1882).

Sem dúvida o número irregular na frequência e a alta rotatividade se davam, também, em função das condições de vida e de trabalho de muitos alunos. Uma parcela dos homens das classes populares pelotenses desempenhava atividades temporárias na zona urbana, revezando com o trabalho na zona rural. Entre outras atividades, a indústria do charque recrutava trabalhadores por um tempo determinado. É importante lembrar que o trabalho mais intenso nas charqueadas ia de novembro a abril, período que durava a safra do charque. Nem a estância nem a charqueada - as duas

⁴ Vide em anexo a lista com o número de alunos matriculados entre 1877 e 1915.

principais unidades produtivas em torno das quais articulava-se a economia da região de Pelotas no final do século XIX e início do século XX - dispunham, entre seus trabalhadores efetivos, de elementos habilitados para a realização de trabalhos necessários ao que se poderia chamar de infraestrutura desses estabelecimentos. Para essa finalidade eram contratados, temporariamente, trabalhadores recrutados na área urbana, como pedreiros, carpinteiros, alambradores, etc. Em atividades como a tosquia também eram empregados trabalhadores temporários, em um período de safra, tal como se dava nas charqueadas. Assim, estância e charqueada demandavam, sazonalmente, grande número de trabalhadores temporários, para diversas atividades. Como a região se caracteriza por grande umidade durante os meses frios, o fator climático determinava uma sazonalidade que atingia praticamente todas as atividades. Assim, no período mais quente - primavera, verão e início do outono -, havia grande demanda por trabalhadores, o que não ocorria no período mais frio e úmido - parte do outono e inverno.

As reclamações de que o número de alunos diminuía exatamente nos períodos mais quentes do ano estão registradas em vários momentos, como por exemplo em 1897:

(...) não sendo maior o seu número [de alunos] por estarem muitos distraídos nas suas peculiares ocupações, para fora da cidade, costumando regressar aos bancos escolares de abril em diante (Correio Mercantil, 13/03/1897)

Na única carta de um professor à diretoria da Biblioteca, mantida no acervo do Museu da BPP, lê-se:

Acresce ainda outro não menos grave inconveniente: é que uma boa parte dos alunos adultos que por suas ocupações industriais são chamados freqüentemente para trabalhar fora da cidade, só freqüentam o curso quando voltam (...) (Prof. Bento José Taveira. Carta Manuscrita, 1881).

O trabalho fora do espaço urbano era um dos motivos que fazia os alunos, especialmente os adultos, abandonarem ou suspenderem temporariamente a presença nos cursos. A necessidade de sobrevivência era prioridade para os trabalhadores, mesmo que isto significasse não mais retornar às aulas. Os Livros de Matrículas registram alunos que se matricularam em anos diferentes na mesma classe, não havendo indicação de conclusão ou progressão no curso. Mesmo considerando que a assiduidade era uma das principais exigências dos "homens da Biblioteca"

em relação aos alunos, havia tolerância com os casos de abandono temporário das aulas motivado pelo trabalho. Para compreender essa tolerância, vale lembrar que, primeiro, os mantenedores da BPP e, por extensão, dos cursos noturnos, eram os mesmos que utilizavam, muitas vezes, o trabalho dos alunos. Segundo, trabalho e instrução eram os dois grandes projetos de disciplinamento e de moralização para os homens das classes populares; assim, se estes não estivessem na escola por estarem desempenhando atividades profissionais, a justificativa seria considerada plausível.

Outras razões que limitavam ou impediam os alunos de freqüentarem as aulas, em determinadas épocas, estão registradas nos jornais. Essas razões, alegadas pelos diretores de mês, iam desde as condições climáticas e higiênicas da cidade até uma notícia de recrutamento executado pela polícia. O Correio Mercantil divulgou relatórios de diretores com os seguintes registros:

(...)A freqüência média deste mês, em ambas as aulas foi de 52 alunos [de cem matriculados], isto devido não só a má estação como ao péssimo estado sanitário da cidade (Correio Mercantil, 05/08/1896).

(...)Foi diminuta a freqüência, em relação a meses anteriores; quero crer que a causa seja o recrutamento que a polícia tem efetuado ultimamente, fato este que retrai e amedronta a classe pobre, que vem neste curso beber os primeiros rudimentos da língua vernácula.

E a minha crença não é infundada, porquanto assisti as queixas da mãe dos alunos Daniel e Jorge, que deu por motivo a falta de freqüência de seus filhos o recrutamento que nesta cidade se está efetuando (Correio Mercantil, 19/02/1886).

Não há indicação alguma nos jornais locais, ao longo de 1886, sobre o tipo de recrutamento a que o diretor de mês se referiu neste relatório.

Sobre a primeira notícia, vale lembrar que o ano de 1896 foi marcado pela ocorrência de epidemias na cidade, especialmente de varíola. O jornal Correio Mercantil registrou, em janeiro daquele ano, um pedido do inspetor escolar e do delegado de higiene de Pelotas ao diretor geral da Instrução de adiamento do início das aulas, em função da *época perigosa, em que, além da epidemia da varíola, que se alastra assustadoramente, outras muitas enfermidades desenvolvem-se em nosso meio* (Correio Mercantil 09/01/1896). Os jornais divulgaram, ao longo do ano, a ocorrência de muitas mortes causadas pela varíola, a maioria delas acontecidas no chamado

Lazareto de variolosos (Correio Mercantil, 15, 25 e 26/09/1896, entre outros dias).

No início dos cursos noturnos, em 1877, a matrícula dos alunos era feita por matérias⁵: português no 1º grau⁶, português e geografia no 2º grau, e francês. Os alunos faziam a matrícula por disciplina, ou seja, poderiam matricular-se só nas aulas de português no 1º grau ou só nas aulas de português e geografia no 2º grau, ou em uma delas - dependendo de já saber ler e escrever - e ainda no curso de francês. Matricular-se apenas nas aulas de francês também era possível. O caráter independente de cada curso instituiu a denominação *cursos noturnos*⁷. Em 1877, segundo o Regulamento da BPP, o horário das aulas de instrução primária estava assim constituído:

Artigo 2º: Adotar-se-á a seguinte ordem de trabalhos:

2ª feira: Português no 1º grau.

3ª feira: Português e geografia terrestre no 2º grau.

4ª feira: Francês

5ª feira: Português no 1º grau

6ª feira: Português e geografia no 2º grau

Sábado: Francês (Reproduzido pelo Correio Mercantil, 23/01/1877).

Pelo horário estabelecido, é possível perceber que a 1ª classe tinha aulas às segundas e quintas-feiras e a 2ª classe às terças e sextas-feiras. As aulas de francês funcionavam às quartas-feiras e aos sábados. As aulas de cada curso funcionavam duas vezes por semana durante uma hora, tempo posteriormente aumentado para duas horas diárias. Surpreende que além das aulas serem apenas duas vezes na semana, durassem tão curto espaço de tempo. Mesmo havendo mudanças praticamente todos os anos, o tempo das aulas não ultrapassou duas horas diárias⁸.

As aulas funcionaram duas vezes na semana durante quatro anos, ou seja de 1877 até 1880. Em 1881 as aulas passaram a funcionar 3 vezes na semana: 2ª, 4ª e 6ª feira eram os dias destinados para a 1ª aula e 3ª, 5ª e sábado para a 2ª. Com a diretoria de 1883, as aulas passaram a ser diárias, o

⁵ Embora o comum nos cursos noturnos fosse a denominação *matérias*, usarei também *disciplina* como sinônimo.

⁶ A 1ª e a 2ª aula eram denominadas *classes*, *cursos* ou ainda *graus*.

⁷ Além dos cursos de instrução primária, francês e inglês, a BPP ofereceu em determinados momentos outros cursos, como o de alemão, de desenho, de direito usual.

⁸ O tempo de duração das aulas variava de ano para ano, mas sempre ficou entre uma hora e duas horas de aula diária. O jornal Correio Mercantil divulgou em 1881 um horário que tinha como critério as estações do ano:

No outono das 7 horas às 8 e meia;

No inverno das 6 e meia às 8 horas;

Na primavera das 7 e meia às 9 horas;

No estio das 8 horas às 9 e meia (1º/01/1881).

que se manteve até a extinção dos cursos. A imprensa registrou esta mudança:

(...) deixem de ser alternadas as duas aulas e passem a funcionar ambas, todas as noites úteis. Facilmente se compreende que o estudo das primeiras letras precisando de ser diário, e o sistema empregado no curso noturno, revezando-se em duas aulas, e, dando-se aos discípulos de cada aulas três lições por semana, o resultado deve ser muito precário senão nulo. (Correio Mercantil, 26/04/1883).

Na prática, desde 1877 as matrículas por disciplina não funcionaram. Ao ingressar nos cursos, o aluno entrava para a 1ª ou a 2ª classe, dependendo do conhecimento que possuísse. O professor avaliava e determinava a classe que o aluno poderia frequentar. Os Livros de Matrículas registram, em alguns anos, as observações *analfabeto, lê, faz operações*, que eram os critérios de organização das turmas. Cada uma das duas classes tinha alguns conteúdos previstos para serem trabalhados ao longo do ano. Na 1ª classe eram desenvolvidas a escrita, a leitura, a caligrafia e os rudimentos da aritmética (as quatro operações). A alfabetização se dava através do método Hudson⁹, o mesmo usado em todas as escolas públicas das Províncias desde 1876, impresso em cartilhas e distribuído nas escolas públicas a mando do então Ministro do Império, Leôncio de Carvalho. Este método, considerado vantajoso e moderno, se caracterizava pela silabação, que previa o estudo de sílabas isoladas, desde as consideradas mais simples até às mais complexas. Segundo Octaviano Hudson - o autor- o método de leitura centrava-se na repetição constante dos caracteres e dos sons; ao todo estavam previstas 13 lições, prevendo uma gradação que iniciava com a aprendizagem das letras, passando às sílabas e depois a palavras e frases. O *mérito*, segundo seu mentor, era o de ter sido usado com sucesso, pela primeira vez, com *os bisnetos de José Bonifácio de Andrade e Silva, o patriarca da Independência* (Método Hudson, 1879:40). Isto conferia legitimidade ao processo de alfabetização proposto por Hudson, referendado pela Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte; esta constituiu uma comissão, em 1876, composta de conselheiros, professores/as, diretores de escolas, entre outros, para examinar tal método, aprovando-o e recomendando-o para o ensino da leitura e da escrita a crianças e adultos.

⁹ O Museu da BPP guarda um exemplar de uma cartilha do método Hudson de 1879. Até o desenvolvimento desta pesquisa não havia sido associada esta cartilha à alfabetização dos alunos dos cursos noturnos. Constatei esta utilização através dos jornais pesquisados. Atualmente, a cartilha está guardada junto ao pouco material dos cursos que pode revelar alguns aspectos pedagógicos das aulas da Biblioteca.

O treino gráfico era parte do processo de aprendizagem da escrita, tanto que nos exames finais havia uma prova específica de caligrafia que tinha importância significativa no conjunto da avaliação. A caligrafia, de imediato, lembra uniformidade (basta pensar nas letras de pessoas saídas da escola até bem pouco tempo). Nas aulas da BPP, ao que tudo indica, o treino gráfico era rigoroso e pelo caráter da atividade é possível dizer que exigia uma habilidade difícil, visto que envolve o exercício de motricidade fina, um controle das mãos e da postura. Por isso não é demais afirmar que esta exigência poderia ser também uma causa de exclusão já que, especialmente para adultos, esta não é uma habilidade fácil.

Na 2ª classe os alunos aprendiam gramática, aritmética superior, Geografia e História do Brasil. Os compêndios adotados eram os de Hilário Ribeiro, reiteradamente elogiados pelos professores e diretores de mês como os mais modernos, excelentes e adequados, pois *baseiam-se no grande método da invenção; são os melhores que conhecem o país para o ensino primário* (J.J. Cezar, diretor do mês. Relatório de fevereiro de 1882. Diário de Pelotas, 12/03/1882).

Não há especificação sobre que tipo de conteúdos eram estudados em Geografia e História, porém é possível concluir que elas tinham um caráter prescritivo, especialmente a História do Brasil. Em 1906, o jornal Opinião Pública divulgou uma matéria sobre os "melhoramentos" que estavam sendo introduzidos nos cursos noturnos. Em notícia sobre a aquisição de novos materiais (mapas, contadores, caixas de sistema métrico), o jornal registrou o seguinte:

(...)Uma importante medida já está em prática. Queremos nos referir às preleções públicas *de moral e de História do Brasil*, que o esforçado professor faz *todas as noites*, antes das aulas, pondo em destaque os *atos mais culminantes e homens mais eminentes da nossa história*. É lícito que tais preleções concorram grandemente para o *desenvolvimento do civismo* nos que ali vão receber a luz da instrução (Opinião Pública, 30/06/1906) (Grifos meus).

É de se supor que o contexto histórico do país, num momento em que eram empreendidos esforços no sentido da formação da nacionalidade, da *integração* de novos sujeitos (como os imigrantes e os ex-escravos) à sociedade, influenciasse a organização dos conteúdos escolares. História e Geografia, certamente, eram duas disciplinas que permitiam explorar acontecimentos, fatos, situações, que evocassem a "grandeza" do país, das instituições, dos governos, dos potenciais naturais do Brasil e, como denota a

notícia acima, colocassem em evidência *homens ilustres*, revelando o caráter eminentemente masculino da história¹⁰.

Os conteúdos previstos para a 1ª e a 2ª aula revelam que os conhecimentos a que os alunos tinham acesso eram aqueles de maior legitimidade social, caracterizando o que Claude Grignon (1992) chamou de *pedagogia legitimista*. Segundo o autor, as pedagogias legitimistas valorizam "as formas de cultura mais distantes dos valores populares(...) e desvaloriza como 'pouco utilitários' os saberes úteis, a cultura técnica, a cultura ligada aos ofícios e à aprendizagem, isto é, as formas de cultura mais afins ao ethos popular do trabalho" (p.53). Os conhecimentos que os alunos possuíam, ao ingressar nas aulas da BPP, eram aqueles adquiridos nas suas vivências cotidianas, profissionais, religiosas, étnicas. Os cursos noturnos, porém, privilegiavam um outro tipo de conhecimento que era considerado legítimo, hierarquicamente superior e melhor, ou seja, a cultura da elite; com isto, reforçava a visão de que os saberes populares eram deficientes, inferiores, carentes (são reveladoras desta realidade as expressões *povo ignorante* ou simplesmente *ignorantes*, constantemente usadas em referência aos alunos). Segundo Grignon, considerar os saberes e as práticas populares como *não-saberes*, que é exatamente a tendência das pedagogias legitimistas, é "inseparável de um projeto de reforma e de correção da 'natureza' popular" (p.50). Assim, estava fortemente presente nos cursos noturnos a idéia de que o acesso a um *saber superior*, do qual as classes privilegiadas eram portadoras, era condição necessária para integração e vivência harmônica das classes populares na sociedade. Não havia, entre os "homens da Biblioteca", um discurso que associasse instrução e mobilidade social. O acesso ao conhecimento propiciaria, segundo estes homens, um estágio "mais avançado", uma racionalidade maior, um espírito cultivado. É no contexto desta idéias que se inserem os conteúdos dos cursos noturnos e, principalmente, se inscreve o processo de alfabetização. Homens alfabetizados eram uma condição primordial para uma sociedade que se queria adiantada, moderna, próspera. Embora nas aulas noturnas estivessem previstos outros conhecimentos, a prioridade foi, ao longo dos anos, o que

10 Francisco de Paula Pires - professor da 1ª classe dos cursos noturnos por 14 anos, de 1877 à 1891 - escreveu no *Radical* em 11/05/1890 uma matéria sobre a data alusiva à comemoração da libertação dos escravos. Nesta matéria referiu o seguinte: "Nesta rápida porém patriótica comemoração de uma data de tão gratas recordações, resta-nos citar os nomes de Euzébio de Queiróz, Rio Branco, Quintino Bocaiúva, José do Patrocínio e João Klapp e como heróis de tão sublime idéia entre nós, Canabarro, S. Luiz, João Antônio Ramos, Silva Santos, Detroyat e o secretário do Centro Abolicionista Luiz Carlos Massot (...)". Embora não seja um referência direta sobre as aulas noturnas o fato de tais afirmativas serem do *professor Paula Pires* é uma indicação de como a História foi trabalhada desde o início nos cursos.

Robert Connel (1992), chamou de *alfabetismo básico*: leitura, escrita e aritmética.

A ênfase era dada, portanto, ao ensino da aritmética e da gramática. Falar e escrever corretamente foram as principais preocupações dos professores ao longo dos cursos. Possivelmente uma linguagem estranha aos meninos e homens das classes populares, já que a marca da elite - especialmente da pelotense - era o uso de uma linguagem rebuscada, sofisticada, requintada.

Vários autores (entre eles André Petitat, 1994; Jean Hébrard, 1992) demonstram em seus estudos como, na passagem da Idade Média para a Idade Moderna, com a intensificação do comércio, a aritmética ganhou espaço nos colégios elementares, juntamente com a leitura e a escrita, e tornou-se um conhecimento importante. Este mesmo processo - guardadas as proporções de tempo e espaço específicos -, é observado em relação à inclusão da aritmética nas aulas da Biblioteca. O crescente e promissor comércio pelotense e a necessidade de novos trabalhadores que dominassem conhecimentos nesta área impulsionaram e deram à aritmética um status de disciplina de fundamental importância para os trabalhadores, especialmente os que atuavam no espaço urbano, que de uma forma ou outra logo estariam envolvidos em relações comerciais mais intensas e complexas. É de se supor que o acesso às noções matemáticas fosse do interesse, por exemplo, dos trabalhadores artesãos (sapateiros, tamanqueiros, alfaiates) - embora eles devessem ter alguma forma de estabelecer suas relações de compra e venda, de pagamento e de recebimento¹¹-, mas era também do interesse dos comerciantes (patrões) que, seguidamente, solicitavam, pela imprensa, ajudantes que soubessem "*fazer contas direito*".

As aulas de francês - inclusão incomum num curso noturno para classes populares - revelam o caráter francófilo da sociedade pelotense. Tudo o que vinha da França tinha um status superior, a elite pelotense era aficionada pela vida francesa¹². E mesmo sendo suspensas em 1878 essas

¹¹ Harry Braverman, referindo-se à organização pré-capitalista, escreveu sobre os conhecimentos dos artesãos. Diz o autor que "o artesão ativo estava ligado ao conhecimento técnico e científico de seu tempo na prática diária de seu ofício. A aprendizagem incluía geralmente o treinamento em matemática, compreendidas a álgebra, a geometria e a trigonometria, nas propriedades e procedências dos materiais comuns no ofício, nas ciências físicas e no desenho industrial" (...). (Apud Mariano F. Enguita, 1989:119).

¹² Os jornais pelotenses guardam registros muito interessantes sobre o uso da língua francesa na cidade no final do século XIX e primeiras décadas do século XX. Era comum, em atividades sociais - e certamente na vida familiar -, que a elite fizesse uso do francês. Muitos convites de casamentos, menus de jantares e de casamentos, listas de presentes divulgadas na imprensa, programações de saraus, de concertos, das peças de teatro, eram impressas em português e francês ou apenas na segunda língua. Na literatura de Luiz Antonio de Assis Brasil tem-se, também, um exemplo da forte ligação que a elite pelotense tinha com os costumes e valores franceses, que se manifestava, fundamentalmente, pelo uso da

aulas retomam seu funcionamento alguns anos mais tarde. Em 1877, o jornal *Correio Mercantil* destacou, com ênfase, o exame final de francês. Segundo o periódico, cinco alunos responderam satisfatoriamente as perguntas feitas e traduziram do francês para o português e vice-versa. O jornal registrou também que o *Sr. Edmundo Gastal* [aluno aprovado no curso] *leu em francês um bonito discurso, em que falou sobre a necessidade da instrução e agradeceu aos membros da Biblioteca os esforços que tem empregado em prol do desenvolvimento intelectual da população pelotense* (04/12/1877).

O ensino de línguas estrangeiras foi ampliado com a introdução de um curso de inglês em 1878, muito embora o inglês não tivesse o mesmo prestígio do francês. No entanto, ambos os cursos, foram suspensos, na forma de gratuidade, no mês de setembro daquele mesmo ano, com a seguinte justificativa:

Biblioteca Pública: Esta sociedade de instrução popular, compreendendo que não pode nem deve por enquanto ir além do ensino das principais matérias necessárias às classes pobres, acaba de suprimir, a contar de 1º de setembro próximo os cursos de francês e inglês, mediante subvenção de sua parte ao respectivos professores. Conserva-se, porém, dando casa e luz, à razão de 3\$ mensais por aluno, unicamente em proveito dos cavalheiros que lecionam aquelas matérias.

(...)Entendeu a diretoria do estabelecimento que não podia sustentar os cursos de francês e inglês que constituem o estudo de belas-letas e portanto uma instrução superior, em prejuízo dos operários e meninos pobres que precisam aprender a ler, escrever e contar nas horas que não empregam no trabalho (*Correio Mercantil*, 27/08/1878).

Nota-se, pela notícia, que as aulas de francês e inglês continuariam funcionando mas que a Biblioteca não mais se responsabilizaria pelo salário do professor, colocando, no entanto, à disposição seu espaço (casa e luz) para que, mediante pagamento dos alunos, as aulas pudessem ocorrer. É provável que a suspensão da gratuidade das aulas de francês e inglês estivesse associada aos problemas financeiros da Biblioteca, muito embora a prática dos professores de lecionar gratuitamente fosse comum. O que é possível depreender de tal justificativa é que a "instrução superior" foi

língua. Em uma passagem de *Um castelo no Pampa - Pedra da memória*, o personagem Olímpio é questionado, durante um sarau, sobre como sua esposa austríaca iria entender-se com os da terra. O "Doutor" responde: "*É fácil, minha senhora, afinal o francês ainda é a língua oficial de Pelotas*" (1994, p.18).

considerada desnecessária às classes populares, já que a fixação de uma mensalidade para freqüentar estas aulas determinava uma seleção na clientela. Às classes populares bastava um conhecimento básico de leitura, escrita e noções matemáticas¹³. As aulas de francês e de inglês foram um dos casos em que uma diretoria suprimia e outra retomava as atividades.

A possibilidade de que os alunos pagassem as aulas de francês e inglês é mais um indício -somado a sobrenomes de alguns alunos, que indicavam famílias abastadas como Gastal e Guidony e ainda ao fato de que um aluno que estudava francês era membro de uma sociedade dramática particular - de que a clientela dos cursos de língua estrangeira não era apenas aquela que freqüentava as aulas de instrução primária. Provavelmente um outro tipo de clientela, de um nível sócio-econômico mais elevado, procurasse estes cursos.

Os exames finais dos cursos merecem uma atenção especial. No final do ano letivo os alunos eram avaliados, principalmente, na leitura oral, em questões de gramática, na caligrafia e em operações matemáticas. Os aprovados eram classificados em três grupos: os aprovados com distinção, os aprovados plenamente e os aprovados simplesmente. Os primeiros - que alcançavam as melhores notas - recebiam as premiações previstas.

Os exames anuais constituíam o ponto máximo dos cursos noturnos. Sempre havia a tentativa de fazer destes um acontecimento marcante. A exibição pública era um dos recursos usados para dar "visibilidade" aos cursos e como uma forma de disciplinar os alunos. Na maioria das vezes era marcado por discursos, premiações e comemorações com *taça de champanha* (Correio Mercantil, 19/09/1896) ou *chope grape* (Correio Mercantil, 19/12/1904). Estes exames eram, na realidade, uma tentativa de provar concretamente que o trabalho tinha resultados efetivos. A fundação da Biblioteca e dos cursos noturnos enfrentara resistências de alguns pelotenses e os exames eram uma forma de convencimento de que o projeto de instrução popular era viável. Tanto os professores como a diretoria da Biblioteca, especialmente os diretores de mês, mais proximamente ligados aos cursos, trabalhavam no sentido de expor publicamente, no final do ano letivo, os resultados obtidos junto aos *ignorantes* (Correio Mercantil, 14/11/1897).

As bancas dos exames finais eram sempre compostas por cidadãos (homens) "ilustres" da cidade, com status adquirido em função da posição

¹³ Embora a matemática - chamada de aritmética nos cursos da BPP - não aparecesse no horário em 1877, ela fez parte do currículo desde o início dos cursos.

econômica, política ou intelectual. Muitos seriam os exemplos que ilustram esta afirmativa. Os exames finais com as respectivas bancas examinadoras foram uma das notícias mais comuns, acerca dos cursos noturnos, divulgadas pelos jornais locais. Advogados, políticos, jornalistas, farmacêuticos, promotores, estudantes de ensino superior, professores e diretores de escolas particulares, faziam parte das comissões de avaliação. O ano de 1886 exemplifica esta realidade:

A Comissão que procedeu os exames escolásticos foi formada pelos Srs. farmacêutico João da Silva Silveira, inspetor escolar Francisco José Rodrigues de Araújo e estudante do 4º ano de medicina Leopoldo Frederico do Rego (Correio Mercantil, 12/12/1886).

Fazer parte da mesa examinadora era ser reconhecido e prestigiado na sua capacidade intelectual e, portanto, um mérito para os escolhidos. Por outro lado, eleger homens socialmente reconhecidos como importantes e/ou cultos era qualificar os cursos e as arguições dos alunos, constituindo-se ainda em uma oportunidade para contar com o apoio à instituição de uma parcela que influenciava e tinha poder na sociedade pelotense.

Do período de trinta e oito anos abrangido pela pesquisa, foi possível localizar, através dos jornais, 17 resultados finais, com as respectivas listas de nomes dos alunos aprovados. Estes dados - embora se diferenciem em cada ano, pois eram apresentados pelos jornais de forma variável -, permitem perceber que um número reduzido de alunos compareciam aos exames e um ínfimo número deles eram aprovados¹⁴. Havia, portanto, uma discrepância entre o número inicial de matriculados e o número de aprovados nos exames finais. Este dado indica que, em termos quantitativos, o resultado obtido na "escola da Biblioteca" foi bastante modesto. Pode-se afirmar que poucos freqüentaram a escola - pelos relatórios que traziam a freqüência média mensal e diária é possível saber que a matrícula inicial registrada nos Livros nunca correspondeu a matrícula real, e bem poucos foram aprovados.

É pertinente indagar: em que medida os cursos noturnos da Biblioteca contribuíram para o recuo do analfabetismo entre as classes populares pelotenses? Uma resposta absoluta não é possível, evidentemente. Embora algumas fontes apresentem um número bastante elevado de alunos que

¹⁴ Embora os dados sejam bastante parciais dão uma idéia aproximada do número de aprovados: 11 em 1877; 09 em 1882; 06 em 1883; 05 em 1885; 12 em 1886; 13 em 1888; 10 em 1890; 04 em 1897; 15 em 1898; 12 em 1904; 14 em 1905; 46 em 1906; 61 em 1907; 34 em 1908; 24 em 1909; 21 em 1910; 40 em 1915 (Jornais: Correio Mercantil, Opinião Pública, Diário de Pelotas).

teriam sido alfabetizados nos cursos, isto não correspondeu à realidade. O Diário Popular, em 1918, afirmou que dezoito mil alunos tinham sido alfabetizados nas aulas da Biblioteca. Nas palavras do jornal, **18.000 cidadãos arrancados ao analfabetismo, às trevas da ignorância, salvos do crime e do vício** (20/01/1918). Outro documento registrou, em 1926, que a Biblioteca mantinha *um curso gratuito noturno para o proletariado e por cujos bancos já passaram 14.000 alunos* (Alfredo Rodrigues, 1926:2). Pelo registro nos Livros de Matrículas, o número de matriculados nos cursos, entre 1877 e 1940, totaliza 5.967 alunos¹⁵. Não pretendo afirmar que o número a que cheguei seja exato e represente fidedignamente a matrícula real - o objetivo não é precisar números com exatidão -, pois muitos alunos podem não ter sido registrados; mas o que é certo é que este número está muito longe daqueles apresentados pelo jornal e pelo livreto de estatísticas de Alfredo Rodrigues. Há que considerar, ainda, que o número de 5.967 alunos não corresponde ao número dos que efetivamente frequentaram os cursos. Os resultados dos exames finais apontam claramente a discrepância entre matriculados/concluintes.

Assim, a escola da BPP não foi, quantitativamente, uma experiência tão expressiva como alguns dados pretenderam fazer crer, o que não desmerece sua importância e seu caráter relevante como experiência de instrução popular. Seu maior e iniludível mérito foi ter significado uma oportunidade concreta para que indivíduos oriundos das classes populares tivessem acesso ao mundo da leitura e da escrita. E foi o acesso a esta cultura escrita que, por outro lado, oportunizou a vários negros e operários o instrumental necessário para participarem ativamente dos movimentos sociais de seu tempo. Foi o caso de ex-alunos da BPP, como Rodolpho Ignácio Xavier, destacado líder negro e operário do início do século, e os irmãos Juvenal e Durval Moreno Penny, fundadores do jornal *A Alvorada* que teve, desde sua fundação, em 1907, o objetivo primordial de lutar pela causa negra.

Ainda em relação aos alunos aprovados nos exames finais é possível dizer também que os menores e os brasileiros obtinham bons resultados. Assim, é preciso problematizar o discurso dos "homens da Biblioteca" que afirmavam constantemente que os adultos tinham melhor aproveitamento nos cursos do que os menores, e considerar que se, como afirmou o diretor de mês em 1896, os imigrantes *eram mais animados* nas aulas, os *nacionais*

¹⁵ Observe-se que para chegar a este número incluo todos os anos registrados nos Livros de Matrículas, extrapolando o ano de 1915, limite da pesquisa que originou este texto. As matrículas das aulas diurnas das mulheres, a partir de 1915, também estão computadas neste número.

se saíam bem nos exames. As listas dos classificados do 1º ao 5º lugar ou dos aprovados com distinção (conforme o ano, havia uma ou outra forma de classificar os primeiros lugares), indicam que os *nacionais* e os menores obtinham os primeiros lugares. Observe-se, como exemplo, os dados do ano de 1904. Dos 125 alunos matriculados, 103 eram nacionais, 12 estrangeiros, e de 10 alunos não consta a nacionalidade. Em termos de faixa etária, 90 eram menores e 35 adultos. Naquele ano foram aprovados 12 alunos nos exames finais, 10 nacionais; 02 estrangeiros; 09 menores e 03 adultos, e a classificação final foi a seguinte:

Nomes	Nacionalidade	Idade	Profissão
1º lugar:Francisco de Paula Ribeiro	brasileiro	14 anos	marceneiro
2º lugar:Máximo Chagas	brasileiro	11 anos	pedreiro
3º lugar:José de Oliveira Madahil	brasileiro	13 anos	não consta
4º lugar:Antônio Ricardo	não consta	11 anos	chapeleiro
5º lugar:Antônio Fernandes	brasileiro	15 anos	comércio
6º lugar:Severino Magalhães	brasileiro	12 anos	alfaiate

Fonte: Opinião Pública (21/12/1904)

Por esta classificação é possível perceber que, além de cinco alunos serem brasileiros, todos eles eram menores de idade. Mesmo que os *nacionais* e os menores representassem o maior número de matriculados, era de se esperar que, pela lógica do discurso dos "homens da Biblioteca", os estrangeiros e principalmente os adultos compusessem a lista dos primeiros lugares. Além de ocupar, em alguns anos, os primeiros lugares nos exames finais, os menores e os brasileiros também estavam, em maior número, nas listas dos alunos premiados pela assiduidade e pelo bom comportamento.

2. Premiações e punições: uma forma de educar homens trabalhadores?

Dois estudos sobre educação masculina - embora de naturezas diferentes - permitem pensar sobre processos de disciplinamento em escolas para meninos e jovens masculinos. Robert Morrel (1994), estudando o processo de construção da masculinidade em escolas secundárias, de meninos brancos, em Natal, na África do Sul entre 1800 e 1930, apontou para o dever e a obediência como partes importantes da formação dos

meninos. Segundo o autor, nestas escolas, "existiam muitos tipo de deveres. Ser pontual, ser limpo nos trabalhos e na aparência, organizado, gentil, respeitoso e eficiente" (p. 64). O autor mostra, neste estudo, como a escola foi produtora de uma determinada masculinidade, onde "os garotos eram educados muito pouco em termos de currículo formal", pois "as maneiras de fazer e ser eram incorporadas na vida escolar através de rituais de cumprimentos, jogos, trabalhos e assim por diante" (p. 61).

Guacira Lopes Louro (1995), em recente estudo, analisa a formação e a produção de sujeitos masculinos, no caso específico, sujeitos masculinos cristãos, já que seu objeto de atenção foi um Guia elaborado no século passado para orientar todas as escolas maristas. Neste trabalho a autora mostra que o ideal de "formar 'bons cristãos e virtuosos cidadãos'" (p.1), prevê um processo de disciplinamento. "A formação dos meninos e jovens compreende seu disciplinamento total: disciplinamento dos gestos e movimentos, da linguagem, do pensamento e dos desejos" (p. 16). Louro observa que formar sujeitos masculinos cristãos significa, neste ideal, reprimir e corrigir defeitos e vícios e inspirar virtudes (p. 17).

Na "escola da BPP", a educação, a formação e a disciplinarização dos alunos, baseada fundamentalmente em premiações e punições, teve como um dos seus objetivos a produção de um tipo de masculinidade: o homem trabalhador. Não era, obviamente, "um homem de letras", ou um "homem da política". Era um homem que se adequasse ao mundo do trabalho, especialmente do trabalho manual. Na prática isto não se efetivou de forma absoluta, já que nenhuma escola ou instituição pode forjar determinadamente os sujeitos. Assim como os garotos apresentados por Morrel (op.cit.), os meninos e os homens da escola da Biblioteca "não absorviam sem críticas a versão de masculinidades dirigida a eles" (p.67), neste caso a condição de homens subjugados. Ex-alunos da "escola da Biblioteca" como o líder negro pelotense Rodolpho Xavier, os irmãos Juvenal e Durval Penny, já mencionados, e talvez tantos outros anônimos, foram exemplos disto. Porém, muito fortemente, um processo de disciplinamento fez parte da realidade dos cursos noturnos da Biblioteca Pelotense.

Nesse sentido, João Manoel do Amaral, português, 17 anos, ourives, foi o primeiro aluno dos cursos noturnos, em 1877, a receber um elogio público através do Correio Mercantil, pelo seu desempenho nas aulas. A prática de premiar alunos com o nome em destaque na imprensa e em "quadros de honra" expostos na Biblioteca, com objetos de uso escolar ou outros tipos de presentes, tornou-se comum nos cursos noturnos. Os que

eram considerados bons alunos, do ponto de vista de aproveitamento escolar e de comportamento, eram premiados, caracterizando a prática da *pedagogia da virtude* (Margareth Rago, 1987). A aplicação desta pedagogia - que reforçava e recompensava os "bons" alunos - visava a formação de um sujeito assíduo, obediente, produtivo, disciplinado, cumpridor de deveres, características que eram desejadas, observadas e premiadas. Por outro lado, os "maus" alunos eram constantemente ameaçados e punidos com suspensões e expulsões. Controlar os alunos, erradicar condutas inadequadas, impor formas de comportamento, disciplinar o intelecto e o corpo, eram os objetivos a serem alcançados com as normas previstas nos cursos noturnos. Objeto e objetivo pedagógico, as premiações e punições pretendiam introjetar uma *cultura do e para o trabalho*. Nas aulas da Biblioteca, a formação dos homens das classes populares pelotenses para o trabalho se dava menos pelos conteúdos e mais pelas normatizações do cotidiano escolar.

Fazendo uma análise do cotidiano operário nas primeiras décadas do século XX, Maria Auxiliadora G. Decca (1987) expressou como e onde se deu o processo de disciplinarização dos operários. A autora argumenta que "foram múltiplas as estratégias de poder e de controle sobre o operariado, sendo levadas a cabo por agentes históricos concretos nem sempre diretamente ligados ao capital, pertencentes a diferentes grupos sociais, localizados em instituições de natureza, âmbito e alcance diversos, em agências vinculadas ou não ao poder público" (p.49). O projeto das escolas noturnas brasileiras em geral, no final do século XIX, e as aulas da BPP em particular, pela sua organização centrada na lógica das premiações e punições, se inscreveu, em certa medida, nestas "múltiplas estratégias de poder e de controle" que, segundo Decca, emergiram "inconscientemente" no interior da sociedade capitalista.

Na "escola da Biblioteca", a prática de ameaçar expor publicamente os nomes dos alunos considerados indisciplinados, dos faltosos, dos não assíduos, era comumente usada pelos professores e diretores. Exemplo disto são notas como esta:

Segundo os mapas apresentados pelos respectivos professores há alguns alunos que tem tido mau comportamento, cujos nomes deverão ser mais tarde publicados pela imprensa, caso ainda continuem como até agora (Correio Mercantil, 05/11/1878).

O mau comportamento, na maioria das vezes, estava associado à insubordinação para com os professores. As ameaças de publicar os nomes

dos "maus" alunos e das suas penalidades - mesmo que estes já não mais freqüentassem as aulas - se concretizaram e tornaram-se comuns nos relatórios dos diretores da Biblioteca, que, via de regra, eram divulgados na imprensa. Esta foi uma forma de atingir, principalmente, os alunos que permaneciam no curso. As penalidades impostas àqueles que tinham uma conduta considerada inadequada deveriam servir de alerta para os demais.

O relatório do diretor de mês, em julho-agosto de 1904, revela que no intervalo de um mês alguns alunos foram suspensos e outros expulsos:

No dia 12, foram suspensos pelo Sr. professor, com minha anuência, por conduta insuportável, os alunos Severino Magalhães¹⁶ e Ramom Gonçalves de Souza. Medida quase suprema, que deixa sempre o diretor em constrangimento para a fazer executar, assim entretanto fui forçado a agir, tão fundamentados e justos eram os reclamos do Sr. professor. Esses alunos não mais voltaram, segundo me parece, até o fim de minha direção.

No dia 22, foi suspenso, por péssima conduta o aluno Vicente Hucharsqui (Francisco Antunes Maciel Filho, diretor do mês. Relatório manuscrito, julho/agosto de 1904).

Ainda no mesmo relatório o diretor registrou a expulsão de alguns alunos:

No dia 8, esquecia-me de dizer, fui obrigado, embora seriamente contrariado, a usar da medida extrema de expulsão da aula em relação aos alunos Floriano Peixoto, João Gonçalves e Rosalino do Prado. A insubordinação reiterada e incorrigível obrigou-me a tanto, como o Sr. professor poderá testemunhar.

Era comum que a maioria dos alunos suspensos temporariamente não voltasse mais às aulas, ao menos no mesmo ano do acontecimento. A causa principal das suspensões e das expulsões era a insubordinação, seguida pelas faltas, apontadas como um grande problema pelos professores e diretores, e que, ao longo do tempo, foram motivo de penalidades. Essas constantes faltas, segundo um diretor de mês, eram motivadas pela *completa indiferença, por parte de alguns pais, pela educação das crianças*. O mesmo diretor sugeria *medidas decisivas para obrigar as crianças a uma freqüência certa* (Diário de Pelotas, 12/04/1882). Nesta justificativa é curioso observar que os adultos estão ausentes e que a figura dos pais foi

¹⁶ O aluno Severino Magalhães - 12 anos, brasileiro, alfaiate - retornou às aulas naquele mesmo ano e no final foi classificado em 6º lugar nos exames, recebendo, além da premiação comumente atribuída a estes alunos, a inscrição no quadro de honra e um elogio publicado no jornal Opinião Pública de 21/12/1904.

evocada no sentido de responsabilizá-los quanto às faltas das crianças. Para a matrícula, os "homens da Biblioteca" chamavam principalmente os patrões para que se responsabilizassem pelos alunos, e no caso de sucesso na aprendizagem era lembrado sempre o trabalho dos professores. Porém, ao referir sobre uma suposta indiferença, ou seja, para "atribuir culpa", a responsabilidade recaiu sobre os pais. Os méritos eram atribuídos à elite - na figura dos patrões e professores - e os deméritos, às classes populares.

A "falta de assiduidade" foi uma questão que ocupou constantemente os diretores e os professores dos cursos noturnos. Praticamente todo mês algum aluno ou até grupos de alunos eram excluídos por este motivo. Além de indicar um rigoroso controle do tempo isto denota que cada diretor que assumia queria impor, de alguma forma, sua autoridade, e estas eram medidas que revelavam a atenção e o cuidado que o diretor tivera no mês de sua responsabilidade. Imaginavam, ainda, que com tais medidas poderiam resolver o problema das faltas. Não é sem razão que os exames finais eram realizados por uma ínfima parcela dos matriculados. Somados os problemas concretos de vida e de trabalho dos alunos, que os faziam abandonar definitiva ou temporariamente os cursos, e considerando o grande número daqueles que apenas se matriculavam e não freqüentavam as aulas, as suspensões e expulsões contribuíam para que concluíssem os cursos noturnos um número muito pequeno de alunos em cada ano.

Exclusões por faltas foram registradas em vários relatórios de mês. É o caso, por exemplo, de setembro de 1903:

Da 1ª aula foram excluídos por irregularidade de freqüência 5 alunos e da 2ª aula 3 alunos (Correio Mercantil, 08/10/1903).

Surpreendente foi o desligamento de um grupo significativo de alunos, tendo como motivo as faltas. O fato foi registrado no relatório de Francisco Antunes Maciel Filho, diretor do mês de julho de 1904, revelando que não só um grande número de alunos foi afastado do curso naquele mês, como foram reconsideradas as faltas de outros alunos, sob alegação de ficarem os cursos praticamente esvaziados:

No dia 6, foram eliminados, de acordo com o Regulamento do curso noturno, por terem mais de 15 faltas no livro de freqüência, sem participação nem escusa, os alunos: Mário Magalhães, Adolfo Cunha, Estanislao Herdias, João Corrêa, Frederico João Broquá, Alberto Joaquim da Silva, Vicente Ricardo, José Maria Loangoni, Antonio Vileta, Osvaldo Borges Barreto e João Affonso Faria.

Houve depois vários outros alunos que atingiram também aquele número de faltas, mas - tal foi então o número deles - que me vi compelido a esquecer o quociente daquelas faltas, para não eliminá-los, sob pena de abrir enorme claro na aula, como em tempo foi participado a diretoria, reunida em sessão (Relatório manuscrito, 1904).

A suposta indisciplina dos alunos e as medidas tomadas para resolver estas questões não se circunscreveram apenas a punições como as suspensões e as expulsões de alunos - embora fossem as mais comumente usadas -, e tampouco contaram com a adesão de todos os "homens da Biblioteca". Ao menos uma situação, em 1904, revela o descontentamento de um professor, José Landell, com a medida adotada para resolver o problema da indisciplina: separar os alunos em duas aulas.

A indisciplina o havia invadido [o curso noturno] pela excessiva timidez do digno professor, que aliás, o regia com sistema regular de ensino.

A digna comissão de aulas (...) resolvera a subdivisão do curso em duas seções, conforme o grau de adiantamento dos alunos, nomeando-se para uma delas o professor Sr. Rodolpho A. Motta.

Produziu este justo ato desgostos ao professor Sr. Landell, que repercutiu no corpo de alunos, insinuados pelo mesmo professor (Relatório anual da BPP, 1904, Presidente - Ildefonso Simões Lopes. Reproduzido pelo Diário Popular em 09/03/1905) (Grifo meu).

É possível depreender desta nota que o professor, juntamente com os alunos, tentou resistir à decisão de separar os alunos em duas classes. Porém, tal tentativa foi "sufocada" pelas medidas severas que levaram à exoneração do professor em abril de 1904:

(...)Com a expulsão de alguns e a suspensão de outros, medidas postas em prática pelos Srs. diretores de mês, implantou-se, de novo, o indispensável respeito nas aulas.

A exoneração do professor, pedida em 7 de abril pelo Sr. José Landell, proporcionou o ensejo de melhor organização, levada a efeito pelo seu substituto Sr. Rodolpho Motta, que tem desempenhado cabalmente a sua missão, merecendo justos louvores da diretoria (Diário Popular, 09/03/1905).

Este exemplo denota que os professores deveriam adequar-se ao tipo de trabalho e, em algumas situações, aceitar as resoluções tomadas por

membros da diretoria da Biblioteca, o que significa que também os professores estavam sujeitos a um tipo de disciplinamento. Deveriam, também eles, adequar-se às normas e decisões tomadas pela diretoria, representada, mais proximamente nos cursos, pelo diretor de mês.

Se, por um lado as repreensões e as punições foram uma forma de educar os alunos dos cursos noturnos, as premiações também se inscreviam nesta tentativa. O nome impresso em jornais, nos relatórios, em quadros de honra, menção nos discursos orais, a oferta de objetos escolares, além de outros presentes, e a classificação nos exames, foram formas de recompensar e reforçar as atitudes consideradas adequadas entre os alunos que tinham um comportamento correspondente ao esperado e um bom resultado no processo de aprendizagem. Havia o intuito de compensar toda e qualquer manifestação de esforço dos alunos. Três critérios eram observados na premiação: bom comportamento, assiduidade, aproveitamento escolar. Isto aparece explicitamente nas palavras de diretores de mês:

Tive ocasião de verificar o bom comportamento e a assiduidade de vários alunos, distinguindo-se entre eles: Paulino Cardoso, que nunca sofreu a menor repreensão. *Este moço exemplar*, tendo sido matriculado como analfabeto, lê, escreve, e faz as três principais operações regularmente.

Folgo por ser forçado a fazer tão honrosa menção.

Sabino Corrêa de Mello, também matriculado como analfabeto, tem merecido o mais honroso conceito de seu professor, não só pela concentração ao estudo, como pela sua assiduidade e bom comportamento (Relatório, novembro de 1882. Reproduzido por A Discussão, 07/12/1882) (Grifo meu).

Não obstante, é de justiça que se mencionem os nomes de três alunos que, há bem pouco tempo, tudo ignorando, são hoje os mais adiantados da 1ª classe, hei-los: Antônio José de Bastos, Emygdio dos Santos Semana e João Achilles Stoffel.

Sirva ao menos esta manifestação de minha parte de incentivo aos descuidadosos (Relatório dos meses de novembro e dezembro de 1878. Reproduzido pelo Correio Mercantil, 22/01/1879) (Grifo meu).

Os dois alunos, Paulino Cardoso e Sabino Corrêa Mello, referidos na notícia de 1882, eram brasileiros e tinham 15 anos, sendo que o primeiro era tamanqueiro e o segundo alfaiate. Dos três alunos elogiados pelo desempenho e adiantamento nas aulas em 1878, os dois primeiros eram portugueses e maiores (23 e 22 anos respectivamente) e o outro era oriental e

menor (14 anos); exerciam respectivamente, as profissões de sapateiro, jardineiro e comerciante.

Pode-se apresentar outros exemplos significativos que manifestam a prática de recompensar os alunos que eram considerados exemplares. No relatório de fevereiro de 1882, dez alunos foram merecedores de elogiosas palavras, pelo diretor do mês, por serem os mais assíduos e não terem nenhuma falta durante aquele período. O mais interessante no relatório é que *todos* os alunos mencionados pelo então diretor, J.J. César, eram brasileiros e menores de idade¹⁷. Em 1883, oito alunos da 2ª aula receberam menção honrosa pelo adiantamento e assiduidade. Localizei, nos Livros de Matrículas, sete destes alunos. Quatro eram menores e três adultos e os sete eram nacionais¹⁸.

É possível precisar que os alunos eram premiados quando obtinham resultados no processo de aprendizagem ou alcançavam os primeiros lugares nos exames finais e também quando eram assíduos, ou seja, no caso de não terem faltas durante o mês ou o menor número de faltas durante o ano. Fica claro também que o inverso era motivo de punição; a não-assiduidade poderia significar desde atrasos até um número excessivo de faltas o que efetivamente acontecia. O que não é possível precisar - já que as fontes não permitem - é o que significava, no caso das premiações, o "bom comportamento", e na situação de punições, o que era "conduta inadequada", "mau comportamento", "péssima conduta", "insubordinação", constantemente referidos nos relatórios.

A questão que se impõe diante disto é: o que era considerado "indisciplina", que motivou tantas expulsões e suspensões de alunos? Colocam-se uma série de possibilidades, no entanto não há indicação sobre o que acontecia no cotidiano da escola que motivasse as punições. Conversar durante as aulas? Não saber o conteúdo? Brigar? Gritar? Não entrar na sala de aula? Dormir? Responder rispidamente ao professor? Não responder? Não estudar? Brincar? Distrair-se? Não fazer lições? Levantar da cadeira?

¹⁷ Os alunos eram: Victor Rodrigues de Lima, 11 anos, brasileiro, sem profissão; Sérgio da Silva Lopes, 12 anos, brasileiro, sem profissão; Jerônimo Martins dos Santos, 9 anos, brasileiro, sem profissão; José Gomes Falcão, 13 anos, brasileiro, sem profissão; Guilherme Corrêa Leal, 11 anos, brasileiro, sem profissão; Thomaz José da Silveira, 11 anos, brasileiro, pedreiro; Sabino Corrêa de Mello, 15 anos, brasileiro, alfaiate; Juvêncio Soares, 15 anos, brasileiro, pedreiro; João de Deus Mascarenhas, 8 anos, brasileiro, sem profissão; Evaristo José Bernardo, 9 anos, brasileiro, sapateiro (Reproduzido pelo Diário de Pelotas, 12/04/1882).

¹⁸ Antonio de Oliveira, 25 anos, brasileiro; Bernabé Teixeira, 11 anos, brasileiro; José de Pinho Nogueira 13 anos, brasileiro; Justo José Pacifico, 31 anos, brasileiro; José Pedro de Freitas, 17 anos, brasileiro; Rodolpho Ignácio Xavier, 10 anos, brasileiro; Vicente Ramos Neves, 11 anos, brasileiro; José Maisonave, não consta no livro de matrículas (Correio Mercantil, 10/04/1184).

Reclamar? Manifestar insatisfação com a aula, com os conteúdos, com a avaliação? Discordar? Desobedecer ordens?

Pode ser que todos estes comportamentos e muitos outros fossem considerados "conduta inadequada". O que é possível refletir é que os muitos casos de punição por indisciplina, ocorridos nas aulas, podem indicar, também, a vitalidade, o não submetimento e a não-adequação dos alunos às normas de disciplinamento prescritas. Os alunos - homens e meninos das classes populares - também tiveram formas cotidianas de resistência ao projeto de moralização e de inculcação da "ética do amor ao trabalho", que acima de tudo deveria ser assumida independente das vantagens ou desvantagens materiais advindas do trabalho.

Considerações finais

Pelotas viveu, intensamente, nas últimas décadas do século XIX e primeiras décadas do século XX, seu apogeu econômico, social e cultural, expresso em várias iniciativas, como a fundação de clubes recreativos e educacionais, associações literárias e dramáticas, escolas, entidades de classe, carnavalescas, etc. A BPP foi resultado deste momento cultural e econômico, associado à disponibilidade e ao interesse da elite em fazer da cidade um dos maiores e mais importantes centros culturais do Rio Grande do Sul. É neste espírito que se inscreveu a iniciativa dos cursos noturnos. A elite pelotense desejava, efetivamente, que Pelotas ostentasse o título de mais *civilizada* e instruída das cidades gaúchas e, quiçá, brasileiras. Assim, ganhou força entre alguns de seus membros a idéia de que a instrução e a formação dos homens das classes populares era uma tarefa que lhes cabia. Associou-se ao projeto de instrução a educação moral, que visava a formação de hábitos e atitudes compatíveis com o que era considerado um *bom trabalhador*. Na prática, conforme afirmei, este projeto não se viabilizou pacificamente. Os alunos apresentaram atitudes, no cotidiano da escola, que se contrapunham ao comportamento esperado e desejado. Por um lado, foram muitos os alunos "expulsos por indisciplina"; por outro, eram poucos os alunos que compareciam aos exames e, menos ainda, os que eram aprovados, indicando rigor tanto na exigência de comportamento quanto de aprendizagem, bem como a não submissão dos alunos às regras e normas estabelecidas.

Por fim vale frisar, novamente, a importância da "escola da Biblioteca" como um dos poucos espaços, no século passado, que oportunizaram a instrução de homens das classes populares pelotense,

principalmente considerando que estes passaram, paulatinamente, a valorizar o processo de escolarização. Isto se deu, principalmente, em função da complexificação do comércio, da urbanização, de uma incipiente industrialização e das oportunidades crescentes nos serviços públicos e privados que viveu a sociedade pelotense nas últimas décadas do século passado e primeiras décadas deste século. Nesta "nova" realidade da vida urbana pelotense, o processo de leitura, escrita e cálculo obteve maior valorização e significou, concretamente, a chance de novas oportunidades de trabalho. Há que considerar também que alguns homens que passaram pelos bancos escolares da Biblioteca se apropriaram da leitura e da escrita e fizeram delas ferramentas importantes na luta por uma sociedade mais igualitária e menos opressora e hierarquizada. Com isso é possível dizer que se o projeto da "escola da Biblioteca" tinha como um dos objetivos *formar e conformar* os homens para a aceitação das relações e das condições capitalistas de trabalho na prática provocou também o oposto. Os líderes negros e operários foram um exemplo desta realidade.

Referências Bibliográficas

Livros e Artigos:

- CONNEL, Robert. Política educacional, hegemonia e estratégias de mudança social. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 5, p. 66-80, 1992.
- DECCA, Maria Auxiliadora G. *A vida fora das fábricas: cotidiano operário em São Paulo, 1920-1934*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- ENGUITA, Mariano F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- GRIGNON, Claude. A escola e as culturas populares: pedagogias legistimistas e pedagogias relativistas. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 5, p.50-54, 1992.
- HÉBRARD, Jean. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, n. 2, p. 65-103, 1990.

- LOURO, Guacira L. *Produzindo sujeitos masculinos e cristãos*. Porto Alegre: 1995. Texto mimeografado.
- MORREL, Robert. Boys, gangs, and the making of masculinity in the white secondary schools of Natal, 1880-1930. *Masculinities*. n.2, p. 56-82, 1994.
- PETTITAT, André. *Produção da escola produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- RAGO, Margareth. *Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar*. Brasil 1890-1930. 2ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- RODRIGUES, Alfredo. *População do Brasil em 1926*. Pelotas: Universal, 1926.

Jornais e Documentos:

- | | |
|---|------------------------|
| A Alvorada | Álbum Literário |
| A Discussão | A Reforma |
| Correio Mercantil | Diário de Pelotas |
| Diário Popular | Echo do Sul |
| Jornal do Comércio | Onze de Junho |
| Opinião Pública | Pervigil |
| Progresso Literário | Radical |
| Anais da BPP | Atas da BPP |
| Cartilha Método Hudson - 1879 | Álbum Pelotense - 1922 |
| Carta Manuscrita-Prof. Bento José Taveira, 1881 | |
| Livros de Matrículas dos Cursos Noturnos -1877-1915 | |
| Relatório manuscritos - 1882 -1884 - 1904 | |

ANEXO

-Lista dos alunos matriculados nos cursos noturnos da BPP no período de 1877 à 1915

Ano	Nº de alunos matriculados
1877	77
1878	68
1879	26
1880	41
1881	113
1882	67
1883	37
1884	77
1885	71
1886	83
1887	81
1888	84
1889	105
1890	78
1891	116
1892	67
1893	48
1894	28
1895	98
1896	139
1897	130
1898	107
1899	153
1900	103
1901	116
1902	64
1903	133
1904	125
1905	159
1906	234

1907	190
1908	248
1909	159
1910	51
1911	103
1912	71
1913	*
1914	*
1915	71 homens - 54 mulheres em um curso diurno

*Nos anos de 1913 e 1914 os cursos noturnos foram suspensos em razão das reformas no prédio da BPP. Neste período foi construído o pavimento superior da Biblioteca.

Innovaciones en la práctica pedagógica de la enseñanza superior: Presupuestos y expectativas

Elisa Lucarelli¹

Resumo

O texto debate o papel da didática na experiência de ensino em aulas universitárias. Caracteriza o papel e a necessidade da inovação educativa no ensino universitário e, por fim, aborda o papel do cientista educacional no acompanhamento e incentivo a experiências inovadoras no ensino universitário.

Palavras-Chave: Inovação Educacional; Ensino Superior; Didática

Abstract

The text debates the role of didactics in the teaching experience at university classes and characterizes the function and necessity of educational innovations in higher education. Finally, it faces the role of educational scientists in accompanying and motivating innovative experiences in higher education.

Key-Words: Educational Innovation; Higher Education; Didactics

¹ Professora da Universidade de Buenos Aires - Argentina
Endereço: Blanco Encalada, 5058 - 5° 30
1431
Buenos Aires - Argentina
Fone: (00541)521.8306 - Fax: (00541)523.2950
Fax Facultad: (00541)432.0121

"El ser humano, siempre incómodo con la realidad, viene inventando utopías de todas clases, desde el fondo de los tiempos y nunca dejará de hacerlo. Pero ¿dónde queda la utopía? No en el espacio sino en el tiempo, ya que es cocina del futuro. Habría que pensar a la utopía como causa, no como fin, como movimiento de búsqueda original (que parte del origen) que si se cristaliza debería alimentarse con sus logros como nuevo origen de otras búsquedas". (Juan Gelman, 1995).

Permítanme apropiarme de las palabras del poeta, analista de nuestro tiempo, para abordar el tema que nos reúne hoy y que nos permite pensar en común: Las innovaciones en nuestro hacer cotidiano, la enseñanza en el aula universitaria.

Y me pregunto, parafraseando al poeta; será que habrá que pensar a la innovación, no como fin, sino como un proceso de construcción permanente, a partir de una búsqueda original, hacia el mejoramiento de la práctica pedagógica.

Desde esta perspectiva y con este interrogante es que me propongo desarrollar esta conferencia alrededor de dos cuestiones que a su vez, implican muchas preguntas y algunas respuestas.

Una relativa a la enseñanza como práctica y como objeto de reflexión, de manera de plantearnos la pertinencia y la necesidad de una didáctica universitaria. La otra acerca de la posibilidad de innovar en la actividad docente cotidiana. Ambas cuestiones nos obligan, a su vez a ubicar la problemática de nuestras instituciones en el contexto latinoamericano de este fin de siglo, en un mundo globalizado y a la vez conflictuado por la amenaza de la pérdida de identidad, el mundo de la enorme expansión demográfica y tecnológica y de los conflictos extraordinarios signados por las grandes guerras, la violencia indiscriminada contra la sociedad civil y contra su ambiente.

En relación con el tema de la práctica docente en el nivel y de su reflexión sistemática comenzamos por preguntarnos si es necesaria una didáctica abocada a la preocupación de cómo enseñar en el aula universitaria ... ¿Por qué? Y como en las preguntas aparentemente sencillas, simples, de los niños nos deslizamos suave e inexorablemente de pregunta en pregunta, al nudo de la cuestión ... ¿No alcanza acaso con la conformación de la tarea de un especialista en el quehacer académico o profesional, que desarrolla su asignatura y evalúa lo aprendido por el estudiante, señalando qué de lo realizado es aceptable y qué debe rehacerse? ¿O es necesario un cuerpo teórico que sustente los procedimientos que emplea el docente universitario?

Si esto es así ¿Cuáles son los estructurantes de esta didáctica especializada y cómo se delimita enseñanza como su objeto de estudio? ¿Cómo se ubica el papel del alumno en esa configuración? ¿Importa preguntarnos quién es ese adulto, cómo aprende y dónde se instala su producción, analizar cómo juega la tríada docente - alumno - contenido en este escenario, caracterizar el escenario y sus parámetros de definición?

Este bloque de preguntas, abrumador tal vez en su complejidad y diversidad, plantea la necesidad de delinear una cierta mirada acerca del enseñar en una institución educativa tan peculiar como es la universidad. De esta mirada, sostenemos, se ocupa sistemáticamente de la didáctica Universitaria como disciplina especializada dentro del campo de las Ciencias de la Educación.

Esta aparentemente sencilla consideración encierra un polémico campo de conflictos, resueltos en pugnas y negociaciones epistemológicas y profesionales, propias de cualquier disciplina en construcción, campo que puede deslizarnos rápidamente a una ciénaga si es que no lo abordamos en su complejidad.

Como problema complejo que es, la delimitación de la didáctica universitaria exige ser considerada como tal, esto desde el sistema de relaciones que la determinan, con la propuesta de abordar la aparente antinomia unicidad - diversidad en relación a su propio objeto de estudio.

Desde esta mirada cuidadosa trataremos de identificar la peculiaridad de esta didáctica, en primer lugar a partir del reconocimiento de la perspectiva en la que nos ubicamos en este ámbito de conocimiento y acción.

Abordamos así a la didáctica como disciplina que centra su preocupación en la teoría y en la práctica de la enseñanza; "esto es en la identificación de los problemas principales que atraviesan este campo y en la oferta de propuestas de interpretación e intervención, compatibles con el propósito de provocar en el alumno la reconstrucción crítica del conocimiento".

Con esta didáctica se conforma en la exigencia de la multidimensionalidad, y articula las perspectivas técnica, política y ética, axiológica, psicosocial y epistemológica en el análisis de las prácticas que se suceden en el aula de clases. A la vez que analiza la práctica docente, considera el proceso de aprendizaje que desarrollan los estudiantes, pues le importa el cómo hacer, pero también el por qué y el para qué aprende un contenido un grupo particular de estudiantes que tiene un cierto conocimiento sobre un tema, que desarrolla su actividad de determinada

manera y utilizando distintas estrategias, todos inmersos, docentes y alumnos en una situación histórica socioestructural e institucional concreta.

El conjunto de factores que configuran las diversas estrategias utilizadas en el aula para enseñar, el contenido, el sujeto de aprendizaje, el docente, el contexto, funcionan como verdaderos estructurantes del método didáctico, y alejan este enfoque de una explicación didáctica tecnicista.

A la vez, en su reflexión sobre la práctica, esta disciplina se interesa por organizar modos de acción tendientes a resolver los problemas que encuentra en el análisis de la realidad áulica, dando lugar a propuestas de intervención que puedan ser herramientas eficientes en el hacer cotidiano docente. La reflexión didáctica adquiere su legitimidad como conocimiento científico en la reelaboración de situaciones concretas, a la vez que la eficiencia en la intervención se define a partir del propósito de modificar la realidad contextualizada.

Contexto e intervención se presentan como elementos privilegiados en esta perspectiva didáctica, a partir de la cual intentaremos recortar la Didáctica Universitaria.

El primer recorte que queremos hacer, se relaciona con su definición temporal, dentro del proceso de constitución de las disciplinas pedagógicas.

La didáctica del nivel univesitario es una especialidad nueva dentro del campo pedagógico, donde hay tradición de siglos acerca de teorías didácticas que expliquen cómo se enseña en la escuela primaria y media, y aún en el preescolar, tradición ausente en el nivel superior del sistema educativo. La Didáctica Universitaria evidencia una trayectoria muy reciente y aún se polemiza acerca de la necesidad de su existencia, siendo en la actualidad un tema de análisis y discusión académica, su espacio como orientadora de la práctica en el nivel. Paralelo a esto, al ser relativamente reciente el interés por la investigación didáctica en el nivel, su producción no es muy numerosa, circunstancia que si bien es una limitación para su reconocimiento como disciplina, es, a la vez, un desafío para la acción.

Por su parte la complejidad del nivel universitario, en sus perspectivas institucional y curricular, hace a la singularidad de esta didáctica, que tiene que resolver problemas acerca de la enseñanza y la diversidad de funciones, los sistemas de gestión de la institución, el tipo de actores sociales involucrados en este quehacer y las especialidades peculiares del tipo de estudios.

Aclaremos estas perspectivas.

Como todos sabemos, las instituciones universitarias se recortan del conjunto del sistema educativo, por la autonomía tanto en el gobierno y la

gestión, como en el manejo de la cátedra y la definición curricular. Como en cualquier establecimiento educativo en la Universidad se desarrollan acciones de docencia, pero, a diferencia de ellos, esta acción se connota con la producción de conocimientos, la investigación, y la extensión de esos resultados a la comunidad. Cómo trasladar al aula la problemática generada por esta diversidad de funciones, de manera de cumplir con el principio de eficiencia, es otro de los desafíos que debe abordar la Didáctica del Nivel Universitario.

Por otro lado, en esta institución operan actores peculiares, por ser los docentes profesionales altamente especializados, con el máximo nivel de formación en su área y escasa o nula preparación, y los estudiantes, adultos entrenados prolongadamente por la educación formal y con una posible inserción laboral que dinamiza muy peculiarmente la situación en el aula.

En cuanto al currículum (proyecto en acción), evidencia también peculiaridades en relación al resto del sistema educativo. Así por ejemplo, el alto grado de diversificación y especialización del contenido, la orientación hacia una profesión que signa una particular relación con el mundo del trabajo en el reclamo de la preparación para una práctica profesional, la tarea conjunta de un grupo de adultos, (sólo diferenciados por el grado de dominio en el manejo de los conocimientos y habilidades propias de la asignatura), exige, por ejemplo al docente la organización de estrategias metodológicas y evaluación que permitan esa inserción del estudiante en el campo profesional a través de la articulación, en el desarrollo de las clases, de momentos teóricos y momentos prácticos. Le obligan también a la recuperación de la posible experiencia laboral y del conocimiento común generado por el adulto estudiante en confrontación con el marco científico referencial que brinda la asignatura; lo impulsan a que favorezca la vinculación entre los trabajos de investigación que se están produciendo y las actividades del aula de clase, en términos de la incorporación de estos nuevos productos científicos en el contenido de la asignatura, y también en la generación de un espacio para el aprendizaje de las actitudes y habilidades propias del quehacer de la investigación, a través de algún tipo de participación de los estudiantes en esta tarea.

Esta manera de mirar su objeto de estudio, sus interrogantes, significa de hecho, una toma de posición frente a la explicación de lo que ocurre en el aula de clase; implica inscribirnos en una corriente que ubica a la Didáctica como una disciplina en construcción, contextualizada e integrada.

Significa, por un lado, aceptar que esta es una disciplina que se configura en la articulación de la teoría pedagógica y la práctica educativa

cotidiana, que produce y enriquece su bagaje conceptual y tecnológico, a través de la reflexión en la acción, ahí donde se dé cada encuentro de profesores y estudiantes trabajando un tema particular.

Opuesta a la Didáctica que elabora prescripciones universalistas como estrategia de intervención (a espaldas del escenario histórico socioestructural e institucional donde se da ese encuentro cotidiano entre el enseñar y el aprender), la Didáctica en construcción enfatiza la elaboración de un marco referencial que se construye en dimensiones epistemológicas, psicológicas y sociohistóricas como legitimación de esas formas de intervención.

En la búsqueda de la definición de estos lugares en común el cientista de la educación que aborda la Didáctica Universitaria (desde sus roles de investigador, de docente especializado, de técnico o asesor pedagógico), se encuentra con los otros actores intervinientes en el juego didáctico: los profesores de las áreas científica, tecnológica, artística, los responsables de los campos del saber y el hacer universitario.

La Didáctica universitária, las didácticas universitarias, que así se generan, privilegian para su comprensión el análisis de sistema de relaciones que se va conformando, tendiendo a construir el intersticio, el espacio cognoscitivo común que oriente la práctica en el aula.

Hasta aquí el nivel de discurso didáctico, pero ¿en qué medida este discurso se concreta en la realidad cotidiana de nuestras instituciones universitarias? O dicho de otro modo, ¿cómo se resuelve en ellas la tensión entre la rutina y la innovación?

Desde esta perspectiva abordemos ahora el desafío que implica analizar esta problemática (cercana a la utopía del pacto) en las prácticas cotidianas de un docente universitario, desafío que nos lleva a plantearnos otro conjunto de interrogantes al respecto.

¿Qué significa desarrollar una innovación didáctico curricular en nuestras universidades hoy?

¿Cómo puede contribuir la investigación educativa a identificar y apoyar experiencias innovadoras?

¿Se definirán éstas en función de su originalidad absoluta?

¿Cómo inciden las características contextuales en el reconocimiento de la innovación?

Avancemos con nuestra mirada en cientistas educativos, de observadores didácticos y hagamos una recorrida imaginaria por nuestro ámbito específico de estudio, por las aulas universitarias.

Si observásemos con atención lo que sucede dentro de ellas y lo que se produce en ellas en términos de prácticas de enseñanza y prácticas de

aprendizajes, nos encontramos seguramente, con un panorama disímil y heterogéneo, irregularmente satisfactorio en cuanto a logros.

En muchos casos la oferta de enseñanza (lejos de orientarse por objetivos transformadores) tiende a reproducir en las aulas, modelos de enseñanza y aprendizaje caducos, donde el verbalismo, el conocimiento cerrado, sin espacio para la problematización, la ausencia de la consulta a fuentes, el vacío de información genuina, la escisión entre teoría y práctica, la falta de oportunidades para adquirir las competencias propias de profesión, se constituyen en los elementos que signan el curriculum real de nuestras universidades. Muchas veces la vida de las aulas, (donde todavía se ve al profesor leer y al alumno escuchar), dibuja día a día la verdadera oferta curricular, de espaldas a los diseños altamente sofisticados que se presentan formalmente a través de planes y programas. En muchos casos, el "como si" (como si se enseñara, como si se aprendiera) atraviesa la cotidianidad universitaria, dificultando la concreción de estrategias innovadoras.

Creemos, sin embargo, que este panorama si bien aparece con la cara visible de la rutina, no representa una situación masiva y homogénea.

Seguramente si recorremos corredores y pasillos, también podremos echar una mirada a escenas en que los actores desarrollan otro tipo de enseñanza y aprendizaje, donde la tríada docente-contenido-alumno se articula de una manera creativa, poco convencional, alejada de la reproducción estereotipada del conocimiento. Son los docentes que, preocupados por aquella situación, por iniciativa propia, por ser buenos "escuchas" de los reclamos de sus alumnos o de la demanda social, por haber construido un marco teórico apropiado, son conscientes de una situación didáctica deficitaria y manifiestan (a partir de una actitud evidente o latente de disconformidad), el interés por modificar el status quo vigente.

A nuestro criterio estos son los verdaderos portadores de experiencias innovadoras y hacia ellos debe dirigirse la mirada de los científicos educativos para la construcción de una didáctica apropiada para el nivel universitario.

Esta propuesta de identificar experiencias innovadoras nos ha permitido (en nuestro particular de investigadores en educación) el hallazgo de una fuente interesantísima de verdaderas propuestas alternativas superadoras de una enseñanza estereotipada, cátedras que desarrollan nuevos enfoques en cuanto al contenido, a la organización de la enseñanza, al manejo de la numerosidad, al entrenamiento en la práctica profesional, en el desarrollo de estrategias que integran la teoría con la práctica, la experimentación de nuevas estrategias de evaluación, la programación de la

enseñanza a partir del planteamiento de problemas que permitan abordar de una manera diferente al objeto de estudio.

En este punto de mi exposición seguramente muchos de ustedes deben hacerse por lo menos dos preguntas: una, si es posible calificar como innovadoras a estas prácticas que ya, algunos docentes, incorporaron a su hacer habitual, y, la segunda pregunta, qué puede hacer un cientista de la educación para interpretar e intervenir en esta situación, cómo participar en la construcción crítica de esta información cotidiana.

Y es justamente en este analizar y trabajar con otros especialistas, aquellos que dominan el contenido, pero que tienen interrogantes no resueltos sobre los otros estructurantes didácticos, donde se encuentra el desafío para el investigador en didáctica universitaria.

Comprender el desafío y encarar acciones para afrontarlo, implica en primer lugar abordar desde una perspectiva amplia el tema de la innovación, esclareciendo no solamente qué se entiende por innovación en nuestro campo específico de estudio y de trabajo, sino también avanzar en la consideración de los tipos de innovación, métodos de producción y modelos que conllevan.

Permítanme que ahonde sistemáticamente en estos aspectos.

En el contexto de nuestro trabajo de investigación, la innovación didáctico curricular es definida como tal en función del contexto de origen y donde acciona, esto es el aula universitaria.

De esta manera innovación no es sinónimo de "hallazgo original" o "invención", sino que su significado se asocia a cambio, modificación, alteración de una situación dada, que se produce con propósitos de mejorarla y que se articula para oponerse o integrarse a las prácticas vigentes. En términos de Huberman "en educación interesa menos la invención de nuevos métodos e instrumentos que su utilización y su diseminación por todo el sistema".

Esta intención de "mejoramiento" de una situación deficitaria, evoca el proceso que se da entre el "antes" y el "después" de la acción innovadora, proceso en el que prima la racionalidad generadora del ordenamiento de pasos para alcanzar aquel propósito. Mejoramiento y deliberación para lograrlo aparecen como aspectos denotativos de la innovación.

En el estudio del aula universitaria, el concepto de innovación es asociado con otro concepto clave, el de sistema, que permite explicar las prácticas de enseñanza y sus transformaciones desde la perspectiva del conjunto de relaciones que ellos generan.

En efecto, el el enfoque adoptado de didáctica universitaria, dentro del aula de clase interjuegan un conjunto de componentes referidos a las prácticas de los sujetos intervinientes en el acto pedagógico, al contenido que mediatiza esas prácticas, las estrategias que las hacen posibles, los mismos sujetos y el contexto de realización. Estos componentes integran el sistema didáctico curricular, al que definimos como sistema complejo, es decir como articulación de elementos heterogéneos, interdefinibles e interdependientes.

Esta centración en las relaciones de los componentes y en el carácter de interdefinibilidad e interdependencia de los mismos, permite relacionar este aspecto con la tipología frecuentemente utilizada en el tratamiento de este tema; esto es el reconocimiento, en la innovación, de dos vertientes de distinta amplitud conceptual: innovación como cambio en el sistema, que afecta en mayor o menor medida a todos los componentes; e innovación como modificación parcial, como alteración de algunos de los componentes sin que, necesariamente, se afecte al resto.

Se reconocen así dos alcances del concepto, el primero más restrictivo y refiriendo a implicaciones más o menos profundas en el sistema, y el segundo, más laxo en su propósito de comprender a alteraciones más limitadas y circunscriptas a un aspecto singular del sistema.

Desde nuestra perspectiva, cuando estudiamos el aula universitaria, consideramos innovación el el primer sentido, más restrictivo; por tanto definimos a las prácticas innovadoras como las prácticas de enseñanza y aprendizaje que significan una ruptura con el estilo o modelo didáctico curricular vigente en el aula universitaria. Consecuentemente esas prácticas implican una alteración manifiesta en los componentes de ese modelo: objetivos, contenido, metodología, rol del alumno, rol del docente.

En contraposición con el modelo tradicional (caracterizado por la fragmentación y el tecnicismo), el modelo innovador de enseñanza y aprendizaje articula dinámicamente los elementos del sistema, entendiendo a la enseñanza como la práctica docente contextualizada que se desarrolla en relación con el aprendizaje de un contenido determinado por parte de un grupo de alumnos. El profesor es el orientador (instigador dicen algunos) del proceso dialéctico a través del cual se van transformando los pensamientos y las creencias del estudiante, en la asimilación de contenidos específicos que se da en un contexto áulico.

Hasta aquí la comprensión analítica entorno a las innovaciones en el aula universitaria. Habría que abrir ahora las puertas a algunas de las formas

de intervención didáctica del cientista educativo a partir de su comprensión de la innovación en el nivel.

En este caso creo que el especialista en didáctica universitaria tiene ante sí una labor interesante, desde el punto de vista científico, en la identificación de experiencias innovadoras que los docentes, por iniciativa propia o por el estímulo de un animador interno o externo a la institución, estén desarrollando, como acciones alternativas a las tradicionales. El análisis de esas acciones, la reconstrucción de su proceso de gestación, el reconocimiento de sus elementos innovadores, se constituye en un recurso riquísimo de indagación y a la vez en su material para la reflexión en la práctica, como punto de partida para la construcción teórica sobre la enseñanza universitaria. En efecto, la consideración de las innovaciones en el aula, permite el replanteo de modelos de enseñanza y aprendizaje (comprendiendo cómo son afectados elementos y procesos); posibilita también la revisión del papel que juegan los actores en esos procesos y, sobre todo, el análisis crítico de las concepciones epistemológicas y científicas que afectan los saberes curriculares.

También hay aquí un campo propicio para la formación del docente universitario, el especialista con escasa o nula formación pedagógica sistemática, en un doble sentido:

En primer lugar el docente que desarrolla experiencias alternativas es un insatisfecho que intenta superar una situación vigente en la tarea cotidiana, percibida como deficitaria; esta disconformidad, adecuadamente canalizada puede convertirse en la motivación genuina para la ampliación y desarrollo de un marco teórico pedagógico, que le permita dar razón de qué está haciendo, cómo lo está haciendo y de qué manera avanzar en la búsqueda de soluciones. Aquí, una fina acción de acompañamiento por parte del pedagogo interesado en la didáctica universitaria, es la clave insustituible para la acción formativa, por un lado, y para el desarrollo de estrategias científicas de intervención pedagógica en el aula de clase, por el otro.

En segunda instancia y dado que, (como reconocíamos anteriormente), en el sistema público de educación interesa menos la "invención" de nuevos métodos e instrumentos que su utilización y disseminación por todo el sistema, ante la identificación de experiencias alternativas a la práctica rutinaria de enseñanza y aprendizaje, el cientista didáctico debería, a su vez, buscar mecanismos de difusión, transferencia e integración de esas alternativas en el hacer cotidiano de otros docentes. Para ello, el equipo de los docentes innovadores con el pedagogo que acompaña la experiencia, puede constituirse en un dispositivo eficaz para el desarrollo de

formas alternativas de capacitación didáctica; dispositivo en el cual docentes enseñan a sus pares cómo generar transformaciones en su práctica de enseñanza.

Nos parece que con este enfoque diferente de mirar lo que sucede en el aula universitaria, el cientista de la educación se implica en una visión también diferente de entender la didáctica del nivel y sobre todo en la construcción innovadora de su propia práctica. Didáctica situacional, contextualizada, idiosincrática del aula universitaria; práctica que se reconoce en la confrontación con una teoría en construcción en el cruce con las prácticas de otras disciplinas.

La indagación de los procedimientos desarrollados, el estudio de la organización curricular, el interés por los resultados junto a los procesos, la búsqueda de estrategias al lado de los mismos protagonistas, se constituye en el desafío principal de los científicos educativos en este campo.

No quiero terminar sin reconocer, desde mi propia experiencia, que la tarea es amplia y compleja, pues implica no solo dominio científico y técnico, sino el desarrollo de actitudes de apertura y amplitud, además de la capacidad creativa de trabajar junto a otros. Tarea esta no sencilla para científicos y especialistas.

Volviendo nuevamente a los poetas, quisiera cerrar esta conferencia rescatando ese poco o ese mucho de utopía que tiene la tarea educativa en sí y la innovación en estos campos. Permítanme citar a Eduardo Galeano cuando dice:

"La utopía es como el horizonte,
vemos dónde está pero nunca
llegamos a él.
Esto nos ayuda a seguir"

A formação ideológica do trabalhador na diocese de Pelotas - RS: a consolidação do ultramontanismo (1910-20)

Elomar Antonio Callegaro Tambara¹

Resumo

Este artigo investiga as estratégias de conquista da hegemonia da ideologia ultramontana na diocese de Pelotas no processo de formação do modo de pensar e ser da população, no início deste século. A tese fundamental é de que o principal mecanismo utilizado para tal consecução, foi a construção de um processo de valorização da vida sacramental, consubstanciada na utilização de um processo dual de doutrinação: 1. A escola na classe dominante e 2. A missão popular na classe dominada. Par e passo desenvolveu-se o processo de ocupação de espaços ideológicos "alternativos", como pode ser percebido nas instituições investigadas: A Liga da Boa Imprensa, Sociedade Operária Jaguareense, Liga Protetora das Operárias e Associação das Damas de Caridade. Conclui-se que a estratégia obedeceu a uma diretriz global que marca a conduta da Igreja Católica desde o Concílio de Trento, confirmado no Concílio Vaticano I e particularmente na encíclica Rerum Novarum na qual está embutida uma idéia de organização social subordinada à estrutura da Igreja Católica como "sociedade perfeita".

Palavras-Chave: História da Educação; Ultramontanismo.

Abstract

This article investigates the strategies of the hegemony conquest of the ultramontane ideology at Pelotas' diocese in the built process of people's way of thinking and being, in the beginning of this century. The fundamental thesis is that the main strategy for the construction of a process of sacramental life valorization was consubstantiated on a dual process of indoctrination: 1. The school in the dominant class, and 2. The popular mission in the dominated class. Simultaneously, another strategy was the occupation of "alternative" ideological spaces, as can be perceived in the investigated institutions: Liga da Boa Imprensa, Sociedade Operária Jaguareense, Liga Protetora das Operárias and Associação das Damas de Caridade. The conclusion was that the strategies obeyed to a global range of instructions which marked the Catholic Church conduct since the Trent Council, confirmed by the First Vatican Council and, particularly, by the Rerum Novarum encyclical in which is embedded the idea of a social organization subordinated to the Catholic Church structure as "perfect society".

Key-Words: History of Education; Ultramontanism.

¹ Professor do Departamento de Fundamentos de Educação - FaE/UFPel
Endereço: Faculdade de Educação - UFPel.
Rua: Almirante Barroso, 1734 - CEP 96010-280 - Pelotas, RS
Fone: (0532)22.7981 - Fax: (0532)25.4573

Embora haja um relativo consenso em relação ao poder de inculcação ideológica das diversas agências formadoras de opinião nas sociedades contemporâneas, freqüentemente, este é subsumido como algo bastante "etéreo" sem uma maior caracterização de cunho "empírico".

Família, escola, igreja, em suma os diversos aparelhos ideológicos do Estado tendem a ser identificados e mitificados em sua ação tanto superestimando poderes, quanto escamoteando estratégias e mecanismos que constituiriam historicamente a fonte destes poderes.

É mister, cada vez mais, que os meandros constitutivos desta realidade concreta sejam desvelados. Não basta uma compreensão "fetichizada" do poder dos agentes formadores de opinião, é necessário identificar as formas pelas quais este poder consegue estabelecer esta relação arbitrária com a qual condiciona um determinado comportamento social.

É insuficiente, por exemplo, atribuir aos meios de comunicação demarcada construção social da opinião pública. É preciso identificar os mecanismos concretos utilizados para tal consecução, sob pena de cair-se em uma visão oportunista, ingênua e acrítica sob a qual todo e qualquer comportamento de massa, não consentâneo com a cosmovisão considerada "politicamente correta", decorre da ação maquiavélica da "grande imprensa".

Esta racionalidade com respeito-a-fins, obviamente subjacente à lógica estrutural do capitalismo, precisa ser desvelada no sentido de identificar a estrutura subliminarmente embutida, por exemplo, em um excerto publicitário de uma transmissão esportiva.

É a combinação entre a compreensão logística de uma estratégia de inculcação e sua execução prática (ambas nem sempre conscientes) que permite identificar interesses, compromissos, etc sub-repticiamente presentes nos diversos procedimentos sociais e, particularmente, identificar o modelo de organização social que está sendo construído.

Somente esta apreensão permitirá a construção de estratégias contra-ideológicas consistentes, e que escapem de uma ação onde predomine uma atitude maniqueísta, típica de quem não gosta de pensar, e que, em princípio, atribui todo e qualquer percalço a outra parte, uma vez que, aprioristicamente, atribui a si o pólo bom desta estrutura dialética.

Determinadas mundividências contemporâneas decorrem de situações específicas, que em típicas circunstâncias históricas, propiciaram determinados acontecimentos mas que, obviamente, podem se tornar inócuas em outras. Por exemplo, a importância da concepção religiosa calvinista identificada por alguns autores como importante na gênese do capitalismo

pode ter mínima influência em sua manutenção na atualidade². Entretanto, a compreensão desta constituição histórica é indispensável para a apreensão das relações sociais do presente.

Esta investigação analisou o “sistema educacional” em seu sentido amplo, estruturado na diocese de Pelotas, RS para “formação” de um modo de ser e agir consentâneo com as expectativas ultramontanas.

A análise do fenômeno religioso como elemento constitutivo da totalidade social mereceu atenção, tanto dos autores clássicos na teoria sociológica³, como também de seus adeptos contemporâneos⁴. Entretanto, estes trabalhos mais preocupados com uma análise de cunho mais genérico nem sempre tem se interessado em sua caracterização empírica, o que se pretendeu fazer nesta pesquisa.

No Rio Grande do Sul, o início do século XX caracterizou-se pela sedimentação de uma série de posturas ideológicas. Em verdade, resultado de transformações econômicas e sociais, diversas agências formadoras de opinião procuraram pautar seu comportamento por uma ação agressiva tanto no sentido de preservar as áreas de influência quanto no sentido de ampliá-las.

Nesta direção, na diocese de Pelotas observou-se um caráter tardio na disputa por posições ideológicas, fruto mormente da preponderância de concepções regalistas que grassavam na sociedade local mesmo tendo decorrido mais de uma década da Proclamação da República.

Em verdade, o movimento que se estruturou na Europa no seio da Igreja Católica em meados do século XIX, cujo ápice foi o Concílio Vaticano I, e cujo desiderato foi a proclamação da Infallibilidade do Papa, sobre matéria eclesiástica, somente vai ter maior repercussão, na Diocese de Pelotas, a partir da segunda década deste século.

Nesta região a ideologia ultramontana, baseada nos princípios emanados pelo Vaticano I, em cuja base se encontra o processo de “sacramentalização” da Igreja associado à centralização do poder canônico

² Sobre este fenômeno veja MARX, Karl nos “Grundrisse” e WEBER, Max no clássico “A ética protestante e o espírito do capitalismo”.

³ DURKHEIM, Emile. *Les formes elementaires de la vie religieuse*, Paris, PUF, 1968. WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. S. Paulo, Pioneira, 1983. WEBER, Max. *Economy and society*, Berkeley, University of California Press, 1978. MARX, Karl *Elementos fundamentais para la critica de la economia política (Grundrisse) 1857-1858*, Mexico, Siglo Veintiuno Editores, 1984..

⁴ Entre outros, neo-funcionalistas como FOUCAULT, Michel. *Omnes et Singulatim in Tecnologias de yo y otros textos afines* Barcelona, Paidós, 1990. Neo-Weberianos como BOURDIEU, Pierre. *Outline of a theory of practice*. Cambridge, University Press, 1992. BOURDIEU, Pierre. *The Logic of Practice*, Stanford, Stanford University Press, 1992. E Neo-marxistas como ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. Lisboa, Horizonte Universitário, 1977

na figura do Papa, precisou lutar em duas frentes no sentido de implantar sua cosmovisão 1) interna contra o regalismo e 2) externa contra as tendências anticlericais, socialistas, anarquistas e liberais.

Em relação à consolidação do ultramontanismo no Rio Grande do Sul, a estratégia da Igreja foi estruturar uma sólida base de apoio nas áreas mais afetas à ideologia, nas zonas de colonização alemã e italiana. Pois, além de muitos colonos culparem o processo de reunificação italiana (e obviamente a política conflituosa com o Estado do Vaticano) pela situação social e econômica desprivilegiada que viviam na Itália e, no caso dos alemães, a "Kulturkampf" propugnada por Bismarck, pela situação de miserabilidade que os "expulsou" de sua pátria, estes colonos não haviam sido socializados no sistema de padroado como era o caso dos luso-brasileiros, o que facilitou sua inserção no projeto ultramontano.

A seguir ocorreu o processo de expansão desta ideologia para outras regiões da província, e cujo marco é 1910 com a sub-divisão da diocese de São Pedro do Rio Grande do Sul⁵.

Com este acontecimento, ocorreu uma guinada em termos ideológicos na Região Sul da província⁶, caracterizada, até então, por um caráter relativamente amorfo em termos ideológicos, mormente no catolicismo, o que teria propiciado condições para que outras agências formais, no final do século, exercessem destacada atuação como foram, por exemplo, iniciativas da maçonaria na área de ensino, e do anarquismo nos movimentos "organizados" de trabalhadores.

No caso específico do Rio Grande do Sul a evolução do processo de sedimentação das diversas concepções de mundo, vinculou-se ao de desenvolvimento das forças produtivas e a consequente formulação ideológica que lhe é inerente.

Nestas circunstâncias, é intento deste trabalho caracterizar o processo de consolidação da hegemonia das concepções católicas ultramontanas, que de uma situação crítica no início do século, em meados, transformou-se na ideologia hegemônica na diocese de Pelotas. Este trabalho delimitou-se a

⁵ Este período corresponde ao do governo eclesástico do bispo D. Cláudio José Gonçalves Ponce de Leão - 1890-1912. Foi caracterizado pela consolidação de uma base ideológica e infra-estrutura que permitiu a posterior "alavancagem" das idéias ultramontanas.

⁶ Em nível de província, provavelmente mais importante que esta "descentralização" de poder foi a nomeação de D. João Becker, em 1912 para suceder D. Cláudio. O novo bispo estabeleceu uma nova dinâmica para a Igreja na Província e a qual, por sua influência sobre os outros bispos da arquidiocese acabou por estabelecer atitudes e comportamentos relativamente padronizados. Veja: LAUFER, Frederico. A Igreja Católica de 1912 a 1957. In: *Enciclopédia Rio-grandense*. Canoas, Editora Regional, 1957, V. 4. e obras de D. João Becker como: *A questão Operária*. Pastoral, Porto Alegre, 1914. *Verdades Fundamentais*, *ibid*, 1916. *Paz e trabalho*, *ibid* 1920.

investigar este processo na década de 10 deste século, tomando como parâmetro a estruturação da diocese e o trabalho de primeiro bispo diocesano D. Francisco de Campos Barreto.

Em suma, como se "educou" um determinado modo de pensar.

a) Situação da Diocese em Termos Ideológicos

A Região Sul do Rio Grande do Sul, no início do século XX, caracterizava-se pela tentativa de consolidação de uma série de concepções ideológicas, que com as mais diferentes estratégias, procuraram se tornar hegemônicas.

Na área política, vivenciou-se a consolidação do PRR (Partido Republicano Riograndense), com sua explícita assunção positivista, consubstanciada pela centralização do poder no executivo e, no campo educacional, pelo estímulo à liberdade de ensino.

Na área religiosa, observou-se o incremento do processo de consolidação de várias confissões luteranas⁷, da maçonaria⁸, do espiritismo⁹ e particularmente no catolicismo vivia-se um período embaraçoso, pois apesar da supressão do regalismo e do padroado, a comunidade eclesial ainda apresentava uma tipologia fundamentada em uma perspectiva teológica com características do padroado, onde predomina uma estrutura religiosa assentada em associações e irmandades "leigas" e mais de cunho social e burocrático e particularmente em desacordo com as novas expectativas da hierarquia católica em nível internacional¹⁰.

Esta "dualidade" decorreu de um processo lento e gradual de transformações das estruturas de poder na hierarquia da Igreja, e de uma surda e acirrada luta entre o poder civil e espiritual no "século".

Sem dúvida, esta luta acirrou-se em meados do século passado. A consolidação do iluminismo e do liberalismo em várias áreas, obrigou a igreja a implementar estratégias que realinhassem as relações de poder em outros patamares¹¹.

⁷ Em relação à expansão protestante observa-se a consolidação do segmento vinculado ao Sínodo de Missouri entre os teuto-brasileiros residentes na zona rural desta diocese.

⁸ Em relação à maçonaria a reação da Igreja foi relativamente discreta. Tal fato decorre da força que a mesma possuía e que não permitia a ideologia ultramontana uma ação muito ostensiva.

⁹ Tamanho foi o avanço deste movimento que obrigou o bispo a tratar de tal temática com uma específica Carta Pastoral sobre o "O espiritismo" em 1919.

¹⁰ Sobre este aspecto, em relação ao período da República Velha, no Rio Grande do Sul veja TAMBARA, Elomar (1995).

¹¹ Veja entre outros trabalhos: VOVELLE, Michel. *A revolução Francesa contra a Igreja - Da Razão ao Ser Supremo*. Rio de Janeiro, Zahar, 1989; MULLET, Michael. *A contra Reforma*. Lisboa, Gradiva, 1985; NOLL,

A opção do catolicismo foi por um processo de centralização de poder na figura do Papa. Em consonância com tal estratégia, o Concílio Vaticano I, "decreta" um dos "dogmas" mais controvertidos, e de maior repercussão social e política para a Igreja, "o da infalibilidade do Papa" (1870).

Esta resolução teve repercussão em todo mundo, mormente porque significou a assunção de uma agressiva política de conquista de poder e de inculcação ideológica sob a orientação ideológica da Cúria Romana, e a adoção de um modelo de relação hierárquica de submissão ao "Sumo Pontífice Romano" (pelo menos teoricamente) representada pela Companhia de Jesus que havia sido restabelecida em 1814.

Esta organização religiosa reassume seu munus em nível mundial de vanguarda na "propagação da fé"¹².

Esta circunstância não passou despercebida no Rio Grande do Sul, onde os focos de resistência à ação da Companhia de Jesus se fizeram notar em várias áreas, mormente naquelas onde o ultramontanismo ainda não havia se "hegemonizado"¹³.

A estratégia do Vaticano foi então indicar bispos com esta reorientação ideológica e, em consequência, os conflitos entre estas duas concepções de Igreja pipocaram em várias partes do mundo, e, no caso do Brasil, é conhecido de todos a "questão dos bispos"¹⁴ mas, que no Rio Grande do Sul, já havia sido precedida por várias "rusgas" com o mesmo matiz do conflito¹⁵.

A busca por hegemonia provocou polêmicas acirradas, com consequências dolorosas para ambos os lados. A rigor, a hierarquia católica necessitava estabelecer mecanismos de controle sobre seus quadros, que o padroado não permitia.

Ilustrativo desta situação foi o conflito ocorrido entre o bispo da diocese meridional D. Sebastião Laranjeira e o Pe. Guilherme Dias que possuía uma visão de Igreja oposta à ultramontana. Sendo repreendido pelo Bispo, o padre, após um período de querela, acabou por abandonar o

Mark. *A history of christianity in the United States and Canada*. Michigan, William Eerdmans Publishing, 1992.

12 Sobre esta atividade da Companhia de Jesus veja: ASSUMPCÃO, T. Lino. *História Geral dos Jesuítas* Lisboa, Horizonte Universitário, 1977.

13 Veja RIBEIRO, Adriano Nunes. *Os Jesuítas no Brasil, a verdade da história*. Uruguaiana, Eduardo Palma, 1911.

14 Sobre esta questão veja ARAUJO, Jose Carlos Souza. *Igreja Católica no Brasil*. São Paulo, Paulinas, 1986. BRUNEAU, T. *Church in Brazil: The politics of religion*. Austin, University of Texas Press, 1982.

15 Este conflito inicia-se quando D. Sebastião Dias Laranjeira suspendera alguns cônegos e párocos, as "vítimas" recorreram ao governo sendo que a questão chegou até o Congresso Nacional onde teve ampla repercussão.

sacerdócio e dedicar-se ao magistério. Este conflito foi publicado, a partir de Pelotas, no livro "Echos de Roma" cujo título já sugere a conotação de subordinação hierárquica do bispado em relação à Roma.

Dois passagens do prefácio escrito por Jose Palmella ilustram o nível de atrito:

"Para agradar ao Pontífice Romano e as legiões de jesuítas, que por ali escouceão em todos os pontos do globo, como lobos esfaimados, para devorar a honra e os haveres das famílias cheias de credulidade, que ainda as não conhecem, o bispo Laranjeira mandou suspender o illustre sacerdote padre Guilherme, alcunhando-o de liberal, anti-religioso e por consequencia prejudicial ao século, á igreja e o cristianismo." (PALMELLA, 1873, p. 8)

"Echos de Roma quer dizer, com a história na mão - que o papado não é mais do que um bordel, onde dia e noite os opulentos Borgias, depois de esgotarem a ultima gotta das sensações impuras, n'algum calice de revoltante Messalina, envião essa cohorte mostuosa de jesuítas para os quatro pontos do mundo, afim de contaminar a humanidade com o bafo pestifero e immundo da sua hypocrisia, em nome de Jesus ..." (Idem, p 12)

Neste episódio evidencia-se mais uma vez a identificação da Companhia de Jesus com os interesses de inculcação ideológica do ultramontanismo.

O que queremos evidenciar é que as últimas décadas do Império Brasileiro se caracterizaram por um efetivo enfraquecimento do poder do catolicismo no Brasil. E, de outro lado, por um significativo aumento do poder de segmentos da população, senão antagônicos, pelo menos alheios às influências da Igreja.

Frequentemente, se observava que a obtenção do apoio da Igreja não se constituía de muita importância na arena política. Isto pode ser percebido pela facilidade com que aquela instituição social era criticada tanto na imprensa quanto na tribuna pelos políticos "livre-pensadores". Como, por exemplo, no discurso de Borges Fortes Filho, na sessão de 1^o de março de 1872, da Assembléia Legislativa da província de São Pedro do Rio Grande do Sul

"Há dinheiro para a luxuosa construção do seminário em que irá residir o ultramontano bispo cercado dessa caterva de jesuítas que envergonham a nossa civilização e degradam a nossa religião indo criar novos prosélitos dessa seita que deve ser desprezada pelo nosso estado de adiantamento." (apud PICCOLO, 1974, p.61)

Ou no discurso pronunciado por Eudoro Berlink na sessão de 1^o de Abril de 1872 da mesma Assembléia

"A assembléia entendia que o progresso é incompatível com o obscurantismo e as teorias do jesuítismo; os organizadores do Ateneo entenderam que para a cadeira de filosofia deviam nomear um professor que ensina aos alunos a infabilidade do papa e todas essas doutrinas de superstições e falsa fé com que Roma combate as conquistas da ciência moderna." (Idem)

Neste mesmo período esta questão assumiu conotação mais intensa com o aguçamento das reivindicações dos acatólicos e particularmente com a atuação de políticos liberais, de modo especial Gaspar Silveira Martins e Karl Von Koseritz.

Silveira Martins como líder do Partido Liberal no Rio Grande do Sul atacou violentamente a pretensão do bispado de suspender clérigos de sua diocese.

Questionava ele na tribuna do Senado Federal:

"Ora é justo que os bispos possam a seu arbítrio, suspender indefinidamente os clérigos de suas dioceses, sem processo que lhes de lugar à defesa ?

Os bispos são homens como os outros, como outros são pecadores.

Entre elles ha, entre os papas tem havido, apaixonados, vingativos, avaros, cruéis, assassinos, e até envenenadores!

Nenhum estado zeloso de sua independência e attribuições, pode reconhecer aos bispos direito que nunca tiverão e que só nos últimos tempos pretendem usurpar.

Que o concílio ecumênico que se vai reunir lhes confira esse extraordinário poder; quid inde?

Há de o Estado subordinar-se a tão repugnante decisão?

Há de prestar seu braço á execução de injustas sentenças?

Há de ver seus subditos caprichosamente perseguidos e infamados, sem estender-lhes mão protectora que os ampare e defenda?

O Estado tem por fim principal executar justiça e garantir o direito de cada um. O poder civil faltaria ao seu dever se abandonasse um cidadão, fosse elle clérigo, à vingança de um bispo raivoso! ... (PORTO, 1891, p. 34)

Koseritz, jornalista de nomeada, representou por muito tempo um entrave aos interesses de consolidação das idéias ultramontanas na região colonial gaúcha¹⁶. Por ocasião do conflito entre o bispo D. Sebastião D. Laranjeira e a Assembléia Provincial publicou "A maçonaria e a Igreja - Reflexões sobre a Pastoral do Exmo Revmo Sr. D. Sebastião Dias Laranjeira" no qual combate a Igreja, o clero e o jesuitismo. Com o mesmo objetivo, neste mesmo período, foi redator do semanário maçônico "A Acacia" e "mais tarde, de parceria com Argemiro Galvão, Koseritz vem a fundar **O Combate**, sempre contra a Igreja, o clero em geral e os jesuítas em particular" (CARNEIRO, 1959, p. 12)

Esta mundividência era um eco do que ocorria em nível nacional e mesmo mundial. A luta do reacionarismo medieval contra o caráter revolucionário do liberalismo.

No Brasil, um dos mais insígnos representantes desta concepção liberal foi Rui Barbosa e cuja concepção ideológica pode ser apreendida na bem conhecida introdução, por ele elaborada, para a edição brasileira da obra de Janus "O papa e o Concílio"¹⁷.

Este conflito, em nível europeu, representado fundamentalmente pelo processo de reunificação italiana, pela kulturkampf de Bismark, e pela ascensão do liberalismo francês teve influência decisiva na configuração ideológica da sociedade rio-grandense. Pois, significativas levas de emigrantes procuraram o estado "fugindo" destas novas concepções e no caso específico da França, foi responsável indireto pelo incremento da instalação de várias ordens religiosas na província, refugiando-se da perseguição lá desenvolvida¹⁸.

Assim, todos estes elementos contribuíram para propiciar uma situação singular no início do século, no sentido de criar a situação de alavancagem do processo de consolidação da hegemonia ultramontana no Rio Grande do Sul.

Dentre as mudanças mais significativas estão a instalação de ordens religiosas, a reestruturação do seminário diocesano em Porto Alegre, e, em

16 Sobre a atuação de Koseritz veja: CARNEIRO, José Fernando. **Karl Von Koseritz**. Porto Alegre, Instituto Estadual do Livro, 1959. Em particular das obras de Koseritz sobre a questão decorrente das decisões do Concílio Vaticano I veja: Rom vor dem tribunal des Jahrhunderts, publicado em 1871 e em edição portuguesa (Roma perante o século) em 1872.

17 Sem dúvida esta introdução foi responsável pela resistência que a Igreja politicamente sempre moveu a Rui Barbosa e contribuiu para as derrotas de campanhas presidenciais, mesmo quando ele fez o "ato de contrição".

18 Veja: Compagnoni, Ivo C. **História dos Irmãos Lassalistas no Brasil**. Canoas, Editora La Salle, 1980. GARDELIN, Mário & STAWINSKI, Alberto Victor. **Capuchinhos Italianos e franceses no Brasil**. Porto Alegre, EST, 1986.

1910, a descentralização do poder, com a instalação de 3 novas dioceses (Pelotas, S. Maria, Uruguaiana).

Neste processo, observa-se a clara preocupação da hierarquia da Igreja em reorientar os mecanismos seletivos, por ocasião da estruturação de seus quadros, procurando impor uma linha ideológica baseada no ultramontanismo. No caso da novel diocese de Pelotas a nomeação de um jovem sacerdote para o bispado, reflete bem esta nova feição da comunidade eclesial que se objetivava criar¹⁹.

A ofensiva, em termos práticos, iniciou-se com a Proclamação da República e o fim do sistema de Regalismo. O que parecia uma vitória das concepções anti-clericais, a separação Igreja e Estado, se constituiu em elemento fundamental do processo de recuperação do poder ideológico do catolicismo no Brasil.

Em termos práticos, no sistema anterior a Igreja era refém de uma estrutura de poder, cuja hegemonia política encontrava-se na mão da maçonaria e do liberalismo²⁰.

No Rio Grande do Sul, como já afirmamos, a estratégia logística subordinada, a rigor, por situação específica da estrutura produtiva, que se configurou no Estado a partir de meados do século XIX consistiu em assentar fortes bases ideológicas nas zonas de imigração e a partir delas irradiá-las para as outras regiões da província. Mormente utilizando as ordens e congregações religiosas. As estratégias mais adotadas foram a fundação de educandários (jesuítas, lassallistas, maristas, S. José) fundamentalmente voltados à classe dominante e de modo especial as missões populares, (capuchinhos, jesuítas, cónegos premonstratenses e outros) cujo munus apostólico voltava-se principalmente para esta atividade.

É importante ter em mente que até o final do Império a intervenção direta da Igreja Católica na educação praticamente inexistia na diocese. No Relatório da Inspeção Escolar da cidade de Pelotas, de 1^o de Julho de 1887, é possível constatar tal assertiva em relação ao ensino particular.

Neste ano, havia na cidade : 4 colégios de 1^a ordem do sexo masculino: Evolução com 129 alunos; Racional com 96 alunos; Sul Americano com 83 alunos e Commercial com 54 alunos. Estes

¹⁹ É preciso ter em mente que D. Francisco foi ordenado bispo com apenas 34 anos de idade, algo não muito comum na hierarquia eclesiástica católica e, mais importante, que possuía um vínculo direto com o Vaticano na medida que desde 1908 era "Monsenhor Camareiro Secreto Extranumerario do S. Padre Pio X".

²⁰ Sobre esta questão é notório o impedimento do ingresso de noviços nas ordens religiosas estabelecido pelo governo na década de 50 do século passado. Sobre o desenvolvimento das relações entre Igreja X Estado veja: PEREIRA, Nilo. *Conflitos entre a Igreja e o Estado no Brasil*. Recife, Fundação Joaquim Nabuco, 1982. MAINWARING, Scott. *Igreja Católica e Política no Brasil*. São Paulo, Brasiliense, 1989.

estabelecimentos de ensino ministravam tanto matérias de cunho primário como do nível secundário "preparando os moços que se destinam à carreira commercial e às academias do Império". Havia ainda duas aulas de ensino exclusivamente primário sob responsabilidade do professor Jose Rebello de Figueiredo com 53 alunos e do professor Alberto Fróes com 32 alunos. Além desses, havia os cursos noturnos da Biblioteca Pública, com 60 alunos, dirigidos por Francisco de Paula Pires e Pompilio Evahy da Fontoura.

Quanto ao sexo feminino segundo o mesmo Relatório havia o de Madame "Jeammerck" com 97 alunas, o Vitória com 48 alunas, o Esperança com 18 alunas, o Trabalho e Honra com 15 alunas e o Acácia com 12 alunas.

Paulatinamente a Igreja foi instalando seu sistema educacional tendo como ponta de lança a atuação da Companhia de Jesus, com a fundação do Ginásio Gonzaga, e como principal estratégia o domínio do ensino secundário.

Este processo foi lento e bastante competitivo. Assim, a tabela II revela este espectro ideológico com a existência de educandários privados não confessionais de cunho liberal, vinculados à maçonaria, à Liga Operária, à União Espírita, etc. Já em 1924, tabela III, observa-se o delineamento do modelo que se vai construindo, isto é, um sistema dual em que basicamente a rede escolar seria dominada por escolas confessionais e escolas estatais.

A estrutura educacional da diocese, particularmente do ensino secundário, tradicionalmente em mãos da iniciativa privada, passou ao controle de mantenedoras de cunho confessional. Estabelecendo um padrão de qualidade de cunho tipicamente jesuítico, estes colégios adequaram-se às pretensões bacharelescas das elites regionais.

Sob o ângulo que interessa a esta investigação estes estabelecimentos de ensino constituíram-se em pólos irradiadores de dada concepção de mundo, consentânea com o projeto de reconstrução do imaginário social da sociedade civil, mormente na capa intelectual formadora da opinião pública.

TABELA I

COLÉGIOS VINCULADOS A DIOCESE DE PELOTAS EM 1917

Instituição	Fund	Congregação	Alunos	
			Pagos	Grat.
Pelotas				
Gin. Gonzaga	1895	Companhia de Jesus	346	38
Collegio S. Coracao	1915	Secular	50	
Collegio S. Jose	1910	S. José	214	20
Collegio S. Francisco	1890	Franciscanas	97	10
Rio Grande				
Liceu Leao XIII	1901	Salesianos	79	58
Collegio S. Francisco	1914	Maristas	142	19
Collegio da Gloria	1903	Franciscanas	109	9
Bagé				
Gymn. N. S. Auxiliadora	1905	Salesianos	150	50
Collegio Espirito Santo	1905	Franciscanas	165	29
Escola Paroquial	1910	Secular	38	
Jaguarão				
Collegio Conceicao	1902	Franciscanas	100	9
Collegio S. José	1916	Joseppinos	20	10
Sao Lourenço				
Collegio S. Lourenco	1915	Secular	60	
Quinta				
Escola Agricola	1915	Joseppinos	40	

Fonte: Quadro elaborado a partir de dados do Relatório da Diocese em 1917

TABELA II

MAPA ESCOLAR DAS AULAS PARTICULARES
EM PELOTAS/RS - 1913

Denominações	Diretores	Locais	Alunos Matriculados
Academia de Comercio	Dr. M. S. Gomes de Freitas	Praca da Republica	66
Escola de Agronomia	Dr. Manuel Luis Osorio	Praca 7 de Julho	47
Escola de Agrimensura	Dr. Alipio Telles	Rua Felix da Cunha	8
Faculdade de Direito	Dr. J. J. Albuquerque Barros	Rua Felix da Cunha	5
F. de P. e Odontologia	Dr. Francisco J. R. de Araujo	Rua Tiradentes	42
Collegio Allemao	Andre Gaile	Rua Felix da Cunha 520	93
Collegio S. F. de Assis	Madre Innocencia	Asylo de Orphas	104
Collegio S. Jose	Madre Saint Maurice	Rua 15 de Novembro 207	105
Externato Pelotense	Idalina Calero de Carvalho	Rua Goncalves Chaves	32
Gymnasio Gonzaga	Padre Agostinho Scholl	Praca 15 de Novembro	344
Gymnasio Pelotense	Dr. M. S. Gomes de Freitas	Rua Felix da Cunha 520	211
Instituto Brasileiro	Braziliano da C. e Silva	Rua General Victorino 703	162

Asylo de O. N. S. Conceic.	Dr. Manuel Luis Osorio	Rua Goncalves Chaves	39
Asylo S. Benedicto	Armindia M. de Oliveira	No asylo do mesmo nome	28
Collegio Froes	Alberto Froes	Rua Marquez de Caxias 301	68
Escola Elementar	Izabel Fernandes de Souza	Rua Andrade Neves 862	40
Escola B. Allema	Cecilia Wilhelmy Motta	Rua Voluntarios 412	65
Italo-Brasileiro	Rocco Ferraro de Santis	Rua General Telles 502	48
Instituto Latino	Antonio Carlos Teixeira	Rua Felix da Cunha 632	10
Luso Brasileiro	Rita da Conceicao Reis	Praca 25 de Novembro 162	6
Liga Operaria	Alvaro Leonel da Silva	Sala da Liga	30
Sagrada Familia	Delminda A. S. Canabarro	Praca 15 de Novembro 162	25
Santa Maria	Maria Jose Fonseca	Rua 24 de Fevereiro 254	20
S. do Bom Fim	Ellodya Sampaio	Rua V. Pimenta 101	20
S. Barbara	Palmira B. do Espirito Santo	Rua Paysandu 565	10
S. Geraldo	Josephina de M. Barcellos	Rua Andrades Neves 902	22

S. Miguel	Antonio Duro de S. Franco	Rua M. Deodoro 604	18
S. Pedro	Flora Siqueira Padilha	Rua Barrozo 425	68
Uniao Espirita	Manoel Octaviano Meirelles	Rua Tiradentes 359	40
	Clara Gastal	Paysandu 570	25
	Carlos Anselmo	B. Constant 153	12
	Delphina Goncalves Cruz	Conde P. Alegre 509	11
	Guilhermina R. Dode	Avenida 20 de Setembro	20
	Leonor Berg	Rua General Osorio 924	28
	Maria Eulina R. da Silveira	Rua Voluntarios 508	27
C. Municipal	Mercedes Do Nascimento	Rua Moreira Cesar 358	9
	Olinda Cortelary	Rua Moreira Cesar 610	61
	Paulo Pruschi	Rua M. Rodrigues 862	42
Esperanca	Dalmira Bento	Passo dos Carros	21
Perseveranca	Rosalvo da F. Barcellos	Monte Bonito	29
	Jose Lopes de Moraes	Colonia Serrito	36
	Joaquim T. A. dos Reis	Colonia S. Pedro	38
	Francina B. Fernandes	Colonia Serrito	37

Mauricio A. Brandao	Passo do Valdez	37
Augusto A. Drews	Morro Redondo	36
Adolpho Steinle	Colonia S. Maria	46
Carlos Hackbart	Colonia S. Domingos	55
Frederico Muller	Colonia S. Antonio	22
Germano Koppelman	Colonia S. Domingos	54
Guido Coprittk	Colonia S. Eulalia	48
Max Hahn	Colonia S. Aurea	24
Oscar Fischer	Colonia S. Manoel	49
Reinhold Guths	Colonia S. Municipal	28
Jose Dansacker		39
W. Pennekamp	Colonia S. Pedro	29
Alberto Otto	Colonia S. Manoel	12
Adolpho Zieppe	Colonia S. Palmeiro	21
Alberto F. Kruger	Colonia S. Alianca	55
Alberto Loeck	Arroio do Padre	37
Carlos Oberacher	Colonia Progresso	31
Carlos Wardelmann	Colonia Progresso	24
Emilio Wille	Colonia Oliveira	48

Frederico Buchert	Colonia Serrito	49
Frederico Kurter	Colonia S. Silvana	35
Augusto Knaback	Colonia S. Silvana	43
Gustavo H. Barsewisch	Xicuta Oliveira1	15
Guilherme Ploeger	S. Juliana	46
Guilherme Doege	C. do A. Grande	27
Guilherme Liermann	Colonia S. Joao	74
Joao Woss	Colonia Triumpho	49
Roberto Wille	C. do A. Grande	43
		3.248

Alberto Coelho da Cunha
Chefe de secao

Pelotas, 30 Junho 1913

Miguel Barcellos de Amorim
1 escripturario

FONTE: Reelaborado a partir de RELATÓRIO apresentado ao Conselho Municipal em 20 setembro de 1913

TABELA III

MAPA ESCOLAR DAS AULAS PARTICULARES EM PELOTAS/RS - 1924

Denominação	Diretores	Locaes	Matricula		
			Masc	Fem.	Totaes
Gymnasio Gonzaga	Pe. Germano Middeldorf	Praca Jose Bonifacio, 166	450	-	450

Gymnasio Pelotense	Dr. Gregorio Romeu Iruzum	Rua Felix da Cunha, 520	154	13	167
Gymnasio Brasileiro	Dr. Joao C. de Freitas	Rua Mar. Floriano, 158	177	43	220
Curso Elem. Comerc.	Alberto Ferreira Rodrigues	Rua Tiradentes, 602	228	2	230
Collegio Internacional	R. Heuer	Rua Felix da Cunha, 763	43	31	74
Collegio Sao Jose	Madre Philomena	Rua Felis da Cunha, 400	26	234	260
Externato Pelotense	Idalina Calero de Carvalho	Rua Paysandu, 462	26	45	71
Asylo N. S. Conceicao	Madre Veneranda	Rua Goncalves Chaves, 602	-	20	20
Collegio S. Francisco	Madre Veneranda	Rua Goncalves Chaves, 602	-	150	150
Externato Santa Ignez	Irma Elvira do Presepio	Rua Felix da Cunha, 909		75	75
Aula Joao Affonso	Alypio Baptista de Oliveira	Rua Voluntarios, 206	4	-	4
Collegio Santa Rosa	Marilia Siqueira Dias	Rua Barroso, 431	29	10	39
Collegio N.S. Aparecida	Celina Bergenthal	Bairro Dr. Aug. S. Lopes, 12	14	17	31
Biblioth. Publica Pelot.	Dr. Bruno de Mendonca Lima	Praca da Republica, 103	57	-	57
Collegio Senhor B. Fim	Ellodya C. da S. Sampaio	Praca Constituição, 151	14	11	25

Collegio Sagrada Familia	Delminda A. S, Canabarro	Praca Jose Bonifacio, 6	26	17	43
Asylo S. Benedicto	Irma Elvira do Presepio	Rua Felix da Cunha, 912	-	83	83
Escola Brasileira	Cecilia Wilhelmy Motta	Rua Marechal Deodoro, 927	40	55	95
-	Mercedes G. do Nascimento	Rua Moreira Cezar, 357	2	3	5
Aula Particular	Izabel Pereira Xavier	Rua Paysandu, 827	-	-	-
Col. Maria Auxiliadora	Herotildes Campos Flores	Rua 15 de novembro, 126	25	25	50
Col. Santa Philomena	Irma Rosa	Rua Gomes Carneiro, 300	17	38	55
S.B.E. Fiacao Tecidos	Josephina Felipe da Silva	Rua D. Mariana, 62	9	11	20
-	Maria Camorali	Rua 15 de Novembro, 313	-	-	-
Col. do S. Coracao	Maria Nazareth Carapeto	Rua Aquidaban	-	-	-
Escola S. Francisco	Mizael Ferreira da Silva	Pr. J.Bonifacio (Cathedral)	64		64
Collegio Silveira	Adelaide S. Silveira	Rua Riachuelo, 117	-	-	-
Ensino Particular	Joao Adelino Goncalves	Rua M, de Caxias, 162	23	-	23

Escola N.U. Pelotense	O. C. Borges	Catedral			
Col. Albergue Noturno	M. Ferreira da Silva	Rua Aquidaban s/n	30	-	30
-	Flora Duarte da Silva	Rua Felix da Cunha, 261	-	-	-
-	Maria Nazareth Campello	Bairro Dr. Augusto Simoës, 25	-	-	-
	Dulce Teixeira	Areal	-	-	-
Esc. Brasileira Alema	Joao Vinteroberger	Tres Vendas	22	16	38
-	Jose Pereira Costa Lagoas	Areal	12	1	13
-	Maria Oliveira Costa	Areal	7	5	12
Collegio S. Miguel	Oscar Fischer	Colonia S. Manuel	17	18	35
Collegio S. Pedro	Conrado Quoduan	Colonia S. Pedro	9	18	27
Collegio S. Domingos	Alberto A. Schunemann	Colonia S. Domingos	6	14	20
Collegio S. Maria	Francisco Boskow Sobr ^o	Colonia S. Maria	12	26	
Collegio S. Helena	Rodolpho Bodenstab	Colonia S. Helena	8	3	11
-	Cordolina L. Oliveira	Colonia S. Aurea	20	20	40
-	Carlos Gschwenter	Colonia S. Antonio	16	13	29
Col. Uniao Cosmopolita	Humenegildo Jose Pastorino	Colonia S. Antonio	15	6	21
Collegio S. Silvana	Joao Germano Richter	Colonia S. Silvana	16	19	35
Collegio S. Flora	Ricardo Walter	Colonia S. Silvana	20	18	38

-	Ricardo Walter	Colonia S. Flora	3	7	10
Collegio S. Domingos	Henrique Scholl	Colonia S. Domingos	12	9	21
-	Germano Schmitz	Colonia S. Silvana	15	19	34
Aula Particular	Frederico Kuter	Colonia Serrito	35	33	68
Collegio D. Juliana	Adao Brandt	Colonia S. Juliao	25	24	49
-	Walter Schimankowitz	Colonia Oliveira	20	13	33
Collegio Evangelico	Joao Voss	Colonia Triumpho	23	21	44
-	Roberto Wille	Costa do Arroio Grande I	16	12	28
-	Jorge Frederico Harder	Costa do Arroio Grande II	16	24	40
-	K. F. Stellbunk	Costa do Arroio do Padre II	21	13	34
-	Pedro Salminha	Colonia Progresso	13	14	27
-	Willy Kuter	Colonia Arroio Grande	9	7	16

Fonte: Reelaborado pelo autor a partir do RELATÓRIO apresentado ao Conselho Municipal em 20 de setembro de 1924 pelo intendente Dr. Pedro Luis Osório.

Em relação aos segmentos populares, o processo de proselitismo passava por momentos de forte impacto emocional - *as missões religiosas*. Em princípio, a Igreja possuía em seu seio instituições com específico aprimoramento profissional, e cujo *modus operandi* fundamental se baseava no carisma de muitos de seus membros.

Estes períodos significavam, por vezes, a oportunidade de ruptura de dada realidade, a qual o clero paroquial tinha dificuldade em modificar. Aspecto este explicitado pelo bispo em seu Relatório "reconhecendo a

vantagem das Santas Missões, muito empenho temos desenvolvido para que os missionários, com frequência, visitem as nossas paróquias, levando-lhes o espírito renovador, que há de preparar as futuras gerações católicas na prática de uma religião abraçada, não por mera conveniência, mas por firme convicção."(BARRETO, 1916, P.117)

Consequentemente, não resta dúvida que no sistema de inculcação ideológica do ultramontanismo as missões populares representaram momentos privilegiados da estratégia de evangelização e fundamentalmente do processo de sacramentalização da Igreja. Para D. Francisco:

"Por fecundo que seja o ministério dos pastores ordinários e por poderoso que seja, visto dispor de todos os tesouros da Redenção, não é raro verem-se paróquias que decahem de seu fervor, chegando mesmo a um momento em que não basta o ministério ordinário: e a assistência aos officios divinos se rarea; os sacramentos são menos frequentados senão abandonados..."(BARRETO, 1912, p. 21)

A alternativa propugnada pelo bispo no sentido de recuperar a participação dos fiéis na vida religiosa formal foram as missões populares.. Sob o prisma "tático-ideológico" o enfoque mais uma vez é o mesmo, a ênfase na vida sacramental. O sucesso das pregações era dimensionado pela capacidade que o pregador possuía em atrair o povo para a "mesa da eucaristia". Fato que, habitualmente, subentendia a assunção de outros sacramentos como o batismo e, principalmente, o sacramento da penitência.

O missionário apresentava-se com um poder de reconciliação, com a capacidade de "apagar" o passado e de "re-ligar" o fiel com a Igreja. Este processo, como reiteradas vezes temos afirmado, era dimensionado pela consecução de uma educação religiosa baseada na participação na vida sacramental, e que pode ser percebida pela forma como se avaliava as missões populares na diocese (Tabela VI).

TABELA IV

MISSÕES NA DIOCESE DE PELOTAS EM 1917

	Pregações	comunhoes	1º comunhoes	batismos	casamentos
N. S. da Luz - Pelotas	16	350	10		
Lavras	17	420	30		
Arroio Grande	17	153	25		1

S. Jose do Norte	9	69	25		9
S. Vitoria	17	160	27		
Jaguarao	18	1000	120		
S. Coracao de Jesus - Pelotas	16	500	10		3
Ilha dos Marinheiros	22	120	80	5	7
Serra de Pelotas	16	92	41	6	3
S. Jose do Norte	12	40	10		
Boa Vista	18	50	20		4
Barra	20	135	30		
S. Lourenco	30	510	50	37	5
Ilha Tototama	20	160	90		21
Total	248	3759	567	48	53

Fonte: Barreto, 1918

Verdadeiros profissionais da comunicação e do manejo de emoções de massas contribuíram para tal objetivo. Especificamente, na diocese de Pelotas destacaram-se no exercício de missões populares, neste período. Os Cônegos premonstratenses, a Companhia de Jesus e os padres Carmelitas, com especial destaque para o Pe. Francisco Heffel S.J. como tribuno religioso.

A necessidade de suplementação do clero secular consistia num fator fundamental para bem funcionar a estrutura religiosa da diocese, uma vez que esta não conseguia formar seus próprios quadros. Tal situação decorria fundamentalmente de resíduos do padroado que desestimulavam o desenvolvimento de vocações sacerdotais. Este aspecto, segundo o bispo, resultaria de situações específicas do passado que denegriram a imagem do clero secular.

Segundo ele "não podemos occultar que o mau exemplo concorreu para o desprestígio do sacerdócio, a tal ponto que mesmo famílias de sentimentos religiosos ainda combatem qualquer signal de vocação, que appareça em seus filhos." (BARRETO, 1916, p. 73)

Esta situação pode ser ilustrada pelo fato de que em 1915 do total de 243 seminaristas que frequentavam o Seminário Provincial do Rio Grande

do Sul apenas 11 pertenciam a diocese de Pelotas e mesmo assim, muitos deles, eram "cedidos" pela arquidiocese.

Sobre este fenômeno, o prelado era otimista:

"Se é certo que muito abalado encontramos o prestígio sacerdotal na diocese, não é menos certo que, hoje e por toda parte, se vê resurgir a confiança no padre, que se vae cercando de respeito e consideração.

Se ainda não podemos dizer que, de todo, cessou o escândalo pela defecção de uns ou pela rebeldia de outros, no entanto, devido as condições em que se desenvolve a diocese, torna-se mais difícil a repetição de factos do passado, e cuja história muito entristecera a igreja e escandalisara os fieis." (BARRETO, 1916, p. 89)

Em contrapartida, a região colonial, na medida em que consolidou um catolicismo ultramontano, solidificou um dos esteios do cristianismo: a idéia do "chamado para atuar na messe". No imaginário social e familiar poucas honrarias se igualavam ao fato de ter um membro sacerdote ou religioso(a). O sacramento da ordem, tão desprestigiado na época do padroado, assume agora uma dimensão de status social tão positiva que propiciou a transformação desta região em verdadeiro "celeiro de vocações sacerdotais"²¹.

Assim, o catolicismo brasileiro, no início do século, livre das amarras que o atrelavam ao Estado, oxigenou-se e passou a lutar com disciplina redobrada quase como uma questão de sobrevivência para restabelecer na prática uma supremacia ideológica que no período anterior detivera de direito.

Este processo obedeceu a duas diretrizes básicas: o processo de "sacramentalização" e a ocupação de espaços sociais e de aparelhos ideológicos (guerra de posições).

b) O Processo de Sacramentalização

Sem dúvida um dos aspectos que mais contribuiu para a erosão do poder de coerção do catolicismo no Brasil, no período do regalismo, foi o descaso com que foi tratada a vida sacramental das comunidades.

A primeira providência de D. Francisco como prelado da Diocese foi aquilatar a situação da mesma e o diagnóstico apontou para um verdadeiro abandono dos sacramentos, aspecto este crucial na cosmovisão

²¹ Veja TAMBARA, Elomar. *Positivismo e educação - a Educação no Rio Grande do Sul sob o Castilhisismo*. Pelotas, Editora da UFPel, 1995.

ultramontana, e que funcional e tradicionalmente fundamentava a estrutura de poder do catolicismo.

Este fator precisa ser dimensionado a partir da visão dos crentes, constituindo-se para estes um poder sob o qual está vinculado o aspecto essencial de sua crença; a possibilidade da vida eterna.

Além disso, na história da Igreja Católica, por muito tempo, houve uma significativa conotação sociológica laica, por quanto o poder clerical era ideologicamente hegemônico e, conseqüentemente, definidor de atitudes e comportamentos. No caso da inquisição, por exemplo, a utilização da excomunhão era um mecanismo com tal força, que dobrava comumente o poder secular.

Seu desdobramento tinha, frequentemente, alcance que extravasava o limite do excomungado, atingindo seus parentes, amigos e por vezes (quando de alguma autoridade) a cidade ou o país no qual a mesma tinha jurisdição. Em 1376, Nicolau Eymerich propunha em seu *Directorium Inquisitorum* para o caso de autoridades que não comparecessem ao Tribunal Inquisitorial para proclamar sua obediência ao Inquisitor, a excomunhão²².

"No final de dois ou três meses, se continuarem resistindo, o processo ficará ainda mais complicado, e a excomunhão será ampliada aos parentes mais próximos e a todos aqueles que tiverem relacionamento com elas. Se depois de tudo isso prestarem juramento, serão absolvidos, mas condenados a uma punição mais dura. Caso contrário, o procedimento tornar-se-á ainda mais complicado, decretando-se o interdito -por exemplo - das terras e cidades governadas pelos recalcitrantes. O interdito será, finalmente, suspenso, se prestarem juramento." (EYMERICH, 1993, p. 94)

Sob este ponto de vista, era crucial para solidificar da autoridade eclesiástica, a consolidação de uma postura de assunção inquestionável, por parte dos crentes, destes elementos de coerção religiosa e social - os sacramentos.

A rigor, é o monopólio da distribuição destes, que assegura o poder do presbítero. Em decorrência, quanto maior a atribuição de valor aos sacramentos na vida eclesial maior é o seu poder de manter a coesão.

Em termos de estrutura eclesiástica encontramos uma divisão social do poder muito bem estruturada, cujo ápice é o poder do Vaticano, e que cujo substrato político reside no controle do sacramento da Ordem. Assim, o

²² Este poder de coerção social exercido pela possibilidade de excomunhão poderá facilmente ser aquilutado em GUI, Bernard. *Manuel de L'Inquisiteur*, Paris, Société d'édition "Les belles lettres", 1964.

Papa escolhe os bispos, e estes ordenam os sacerdotes e diáconos que por sua vez são, em princípio, responsáveis pela distribuição dos outros sacramentos.

Estrutura-se, assim, uma relação de poder religioso baseada fundamentalmente na valorização da fé, e a partir do qual, outros elementos ideológicos são apoiados ou criticados.

No caso específico da novel diocese de Pelotas, o diagnóstico da primeira visita pastoral do Bispo recém empossado, detectou o grau de degradação religiosa em decorrência do abandono da vida sacramental.

"Visitamos paróquias em que a prática da Santa Comunhão era cousa completamente obliterada; pois 10, 20 e até 40 anos sobre ellas tinham passado, sem que viva alma se aproximasse da S. Mesa.

O sacramento do matrimônio era considerado objeto de luxo para uns, ou uma simples fonte de renda clerical para outros, que o baniram por completo." (BARRETO, 1916, p. 64)

A luta do bispado foi então reintroduzir estes aspectos tão caros ao tipo de catolicismo que se pretendia reconstruir na diocese. Esta perspectiva pode ser facilmente apreendida nos diversos relatórios publicados pela mitra.

Particularmente no relatório da visita pastoral efetivada por D. Francisco transparece as preocupações do bispo com relação às "condições espirituais" da diocese, e de modo especial com a "vida sacramental". No intuito de caracterizar a preocupação do prelado com a vida sacramental analisa-se esta situação a partir de 3 sacramentos: batismo, matrimônio e penitência, sem contudo subentender que estes tenham mais importância que os outros em relação ao processo de formação do modo de pensar e ser dos diocesanos.

Batismo - Este sacramento, um dos essenciais no cristianismo, pois caracteriza justamente o rito de passagem entre pertencer ou não à comunidade encontrava-se em um de seus períodos de mais baixa receptividade. D.Francisco logo detectou tal problemática no início de seu "pastoreio"

"Para, desde logo, fazermos sentir as nossas impressões, começamos lastimando antes de mais nada, certa despreocupação religiosa de alguns logares, onde muitos paes de família não só não procuram no tempo conveniente, o baptismo para seus filhos, mas ainda esquecendo-se da sua importância e necessidade vão protelando, de dia para dia, a realização desse gravíssimo dever para, com sua consciência e para com seus filhos" (BARRETO, 1913, p. 5)

Obviamente, a transformação de tal situação consistia em um desafio que implicava a própria sobrevivência da instituição social e sob tal aspecto o bispo instou aos presbíteros uma especial atenção em seu trabalho para tal aspecto de seu ministério.

Matrimônio - Em relação à este sacramento a situação era verdadeiramente preocupante para o bispo, segundo ele "a principal chaga na vida religiosa da diocese". (BARRETO, 1916, p. 105) Em 1912, houve 1.968 casamentos civis na diocese sendo que destes apenas 453 casaram "no religioso". Tal relação denotava a falta de importância atribuída pela comunidade católica a este sacramento. Segundo o prelado:

"Não só porque parte do povo é ignorante das verdades de nossa fé, como ainda pelos efeitos nascidos da injusta imposição do contracto civil, ao lado do desleixo de alguns curas d'almas, e que temos que lamentar, senão um desprezo formal, ao menos uma prejudicial indiferença para com o sacramento do matrimônio, sacramento que, unindo os esposos, as abençoa para a santificação da família" ... "O doutrinação para esclarecer o dever do catholico, que, só casado na Igreja, pode legitimamente gozar dos prazeres do matrimônio." (BARRETO, 1913, p. 7)

"E deixareis que no coração do pobre e que na alma popular cresça essa theoria absurda do anticlericalismo, isto é, de que o sacramento da Igreja com todas as suas formalidades deve ser dispensado pelo pobre e pelo operário?"

Que não se esqueça o pobre de que foi a pregação da Igreja que, por toda parte, fez surgir a caridade dos ricos; que não se esqueça o operário de que foi obra exclusiva da Igreja a reabilitação do trabalho, antes vilipendiado e desprezado pelo paganismo; que se lembre a mulher sobretudo, de que aos firmes e santos princípios do sacramento do matrimônio deve sua regeneração social, o respeito e a nobreza de que goza no mundo civilizado e a paz, a alegria e a felicidade que cercam a sua existência na família christian." (BARRETO, 1913, p. 8-9)

A importância da assunção do matrimônio nos moldes propostos tem em vista uma visão de educação do fiel, a médio e longo prazo, e que se consubstanciava na continuação deste tipo de formação em um educandário católico.

Em sua nona Carta Pastoral(1915), cujo tema foi o matrimônio, este aspecto foi enfatizado por D. Francisco. É preciso ter em mente que, a rigor,

a transformação do processo de valorização do matrimônio sob as bênçãos da Igreja foi lento e muito difícil.

"Com dor profunda vamos anunciar-vos uma triste verdade para o nosso coração de Bispo, como para os brios de vosso nome de catholicos, declarando que nesta diocese encontramos sagrando sua união perante a própria consciência e em face do altar, conforme ensina a nossa religião apenas um quarto dos casamentos realizados !!

Tres quartos se contentam com o contracto civil ! Lembre-se, porém, esses casaes que, se de um lado, agem correctamente cumprindo a lei e ficam bem com o governo, procurando salvaguardar os interesses temporaes da família, por outro, ficam mal com Deus, descuidando-se dos seus próprios e graves interesses espirituaes." (BARRETO, 1915, p. 48)²³

Em verdade, somente o persistente trabalho de "evangelização" foi que permitiu a transformação deste "habitus", a ponto de, décadas mais tarde, o casamento religioso se tornar algo rotineiro entre os católicos da diocese.

Penitência sacramental: Este era um dos aspectos mais negligenciados pelo próprio clero. E quando exercido era visto como coisa de mulher e de criança. O bispo, não sem certa ironia, comentou a situação das paróquias, em 1912, quando de sua primeira visita pastoral.

"Para se ter uma idea de como era tratado o sacramento da penitência em certas parochias, somos forçados a contar, que bem a meia dúzia de matrizes tivemos que fornecer o interessante movel, conhecido pelo nome de confessionário." (BARRETO, 1916, P. 111)

A expectativa do prelado era encontrar a diocese com uma vida sacramental estruturada, uma vez que já passavam duas décadas do processo de separação da Igreja/Estado, libertando a primeira do domínio oficial dos governos. Entretanto, tal não ocorria, segundo o bispo:

"Pelo contrário queremos patentear a surpresa que sentimos e o pesar que nos invadiu a alma ao se nos depararem parochias completamente e por muitos anos afastados desse grande dever da confissão annual.

²³ Sobre as novas determinações decorrente da nova ordem jurídica decorrente da separação entre Igreja e Estado no período Republicano veja: SAMPAIO JUNIOR, Bittencourt. **Casamento Civil**, Capital Federal, Garnier, 1890.

Vimos e ouvimos os mais extravagantes juízos daquelles que, levados por tolos preconceitos ou por crassa ignorância, combatiam o sacramento da confissão.

A instrução, para acabar com a ignorancia e os preconceitos, é de uma necessidade imperiosa. (BARRETO, 1913, p.10)

É fundamental perceber o caráter secular que os efeitos da "penitência sacramental" acarretam, contribuindo com sua ação para configurar um perfil sociológico consentâneo com os parâmetros cristãos e mesmo com as expectativas da classe dominante. Para D. Francisco

"Demonstre-se-lhes o seu grande poder moralizador, recommendado não só em beneficio da hygiene espirital, mas ainda a bem das forças phisicas, como um freio amorosamente collocado ao desregramento das nossas paixões mal contidas" (BARRETO, 1913, p. 11)

Mas, a especial função da penitência sacramental é o de consolidar o poder dos presbíteros na medida em que estes, salvo casos excepcionais, exercem o monopólio do exercício de tal função. Poder este consubstanciado na possibilidade de intermediar a remissão dos pecados e possibilitar ao crente as condições de almejar a "vida eterna".

"Estamos diante de uma fatal alternativa: ou os homens se arrependem de seus pecados e os confessam para se salvarem ou desprezam o Sangue preciosissimo do Divino Redemptor no banho da penitencia sacramental e se condemnam para sempre as penas eternas" (Idem)

Inquestionavelmente, a base da reestruturação do poder da Igreja Católica na diocese de Pelotas baseou-se em uma estratégia voltada para a valorização da vida sacramental dos diocesanos. Tal mecanismo foi responsável pela transformação das características da vida eclesial, que passou a ter uma estrutura mais centralizada na figura do presbítero.

Caracteriza-se a tentativa de um domínio ideológico puramente superestrutural. Neste, inegavelmente, o sucesso desta estratégia permitiu o estabelecimento de um efetivo controle do "rebanho".

Entretanto, a par deste trabalho diretamente vinculado ao trabalho apostólico a estratégia direcionou-se no sentido de assentar também fortes bases em estruturas laicas mas que se vinculariam direta ou indiretamente à mitra diocesana.

c) Guerra de Posições

Consolidou-se a utilização de uma opção tática caracterizada por Gramsci como "guerra de posição", na qual "as superestruturas da sociedade civil são como o sistema de trincheiras na guerra moderna". Pragmaticamente, com uma "estratégia de longa duração" procurou-se reforçar as "posições hegemônicas".

O primeiro e fundamental objetivo foi então reestruturar este sistema de crenças através dos aparelhos ideológicos existentes (púlpito, congregações, irmandades, etc) e da criação e/ou reestruturação de outros, principalmente, **meios de comunicação de massa** e "**organizações operárias**".

Neste sentido, D. Francisco logo detectou a importância dos meios de comunicação de massa em uma sociedade como a pelotense, com larga tradição jornalística. Assim, a par de procurar estabelecer mecanismos de atuação que indiretamente exerciam controle sobre a linha editorial dos periódicos da diocese criou seu próprio veículo de comunicação - o jornal "A Palavra".

A Legião da Boa Imprensa - A utilização dos meios de comunicação de massa, particularmente, a imprensa, constituiu-se historicamente ao final do século e início deste um dos principais instrumentos indutores de específicas construções mentais.

Sob este prisma, todas as agências formadoras de opinião procuraram então manter sob seu controle o maior número de periódicos possíveis.

No caso específico de Pelotas, o número de jornais no início do século era relativamente grande. Em sua maioria, com uma clara linha editorial liberal e em muitos casos, como foi o do Correio Mercantil com uma linha editorial com matizes anti-clericais.

Neste sentido a Igreja procurou, na medida do possível, a instalação de órgãos de imprensa sob seu específico domínio²⁴.

Em Pelotas, D. Francisco acuado pela pouca receptividade de suas idéias nos jornais da diocese, criou um esquema próprio de divulgação, baseado fundamentalmente, na Legião da Boa Imprensa, e em seu veículo "A Palavra".

²⁴ No Brasil, entre os muitos prelados que se destacaram na promulgação de cartas pastorais vinculadas a questão da imprensa neste período estão: D. João Becker (Florianópolis); D. Joaquim Silvério de Souza (Diamantina-MG) e D. Silveiro Gomes Pimenta (Mariana); D. José de Camargo Barros, (Curitiba); D. Aduacto Aurélio de Miranda Henriques (Parahyba); D. Octavio Chagas de Miranda (Pouso Alegre - MG); D. Santino Maria da Silva Coutinho (Belém-Pará); D. Eduardo Duarte Silva (Santa'anna de Goiás).

Em 1913, D. Francisco publicou uma Carta Pastoral sobre a imprensa que tinha como objetivo fundamental esclarecer os diocesanos em relação aos jornais da época e estimular a participação na "Liga da Boa Imprensa".

Esta, em seu regulamento, estipulou para cada paróquia o número mínimo de assinaturas de "A Palavra"²⁵ e criou uma estrutura organizacional com o objetivo de ampliar a circulação do *Semanário Católico*²⁶.

A preocupação do bispado foi demarcar os diversos campos ideológicos tentando construir uma reserva de mercado para sua "mensagem". Existia uma percepção maniqueísta no sentido de identificar a presença de dois tipos de Imprensa, a boa e a má, sendo que "a má imprensa, em geral, segundo lemos algures, é toda aquella que ataca a religião, os costumes e a sociedade" (BARRETO, 1983, p 68)

As consequências da atividade da "má imprensa" interferiria diretamente na constituição de um tipo de sociedade marcada pelo conflito, pela desarmonia, e pela subversão. Aspectos que caracterizariam a forma de organização social a ser combatida. Segundo o prelado, em consequência da má imprensa:

"Em uma palavra, os filhos já não obedecem aos pais, os operários vivem em revoltas contra os patrões e o povo, sempre explorado e vítima de maus conselheiros, já não respeita nem as autoridades legitimamente constituídas". (Idem. p. 71)

Percebe-se, na citação acima, o tipo de organização social preconizado pela mitra e o papel a ser desempenhado pela imprensa. Inquestionavelmente, o papel instrumentalizador da imprensa é a principal característica da utilização da mesma, o que se objetiva é aumentar o poder de influência da Igreja no processo educativo da população, com o escopo de construir um modo de pensar conforme com as expectativas na mitra diocesana. Como afirmou o D. Francisco:

"Não resta dúvida que o bom jornal é um digno sucedaneo do púlpito católico..." (Idem. p. 75)

25 O artigo 5 do Mandamento da Legião da Boa Imprensa prescrevia "Cada paróquia concorrerá, proporcionalmente e no mínimo, com um número de assinantes, conforme a lista anexa a este regulamento, para que a vida do jornal fique garantida".

26 A organização baseava-se fundamentalmente na Legião da Boa Imprensa cuja sede se encontrava em Pelotas e em cada paróquia havia comissões compostas de legionárias "escolhidas dentre as senhoras e senhoritas do Apostolado da Oração ou das Filhas de Maria". Estas comissões eram lideradas por uma mesa composta de presidente, vice-presidente, secretária e tesoureira além do assistente eclesialístico.

Obviamente, este processo em uma sociedade pluralizada ideologicamente como a pelotense, não se deu sem conflito. O mais significativo deles ocorreu no período de 1913-14 quando se estabeleceu uma polêmica entre o bispo e o advogado Antonio Gomes Dias.

Este debate é representativo da consciência que os próceres tinham do momento histórico, e da importância da ocupação de espaços no sentido de concretizar determinado "habitus" consentâneo com específicas perspectivas ideológicas.

Tem início quando Antonio Gomes Dias deixou a promotoria para exercer a profissão de advogado e jornalista. Em julho de 1913 arrendou o jornal "A Opinião Pública" donde passou a exercer ferrenha oposição às atitudes e comportamentos do bispado. Antonio Gomes Dias era pessoa de vasta penetração no "seio" da intelectualidade, não somente pelo exercício da promotoria, mas por sua inserção na Liga Operária Pelotense. Dando a entender um certo "cunho" anarquista, sob sua liderança estruturou-se o Centro de Estudos Sociais destinado à investigação de temas sociais, políticos e econômicos e que paulatinamente passou a apresentar uma clara conotação anti-clerical.

Em termos práticos trabalhando com as temáticas, as mais diversas, procurava-se infundir na classe trabalhadora concepções de organização social alternativas à vigente. O primeiro tema debatido no Centro de Estudos sociais foi o "direito de greve".

O "A Opinião Pública" até então liderado pela ótica conservadora proposta por Teodósio Menezes, seu fundador, passou a apresentar um caráter combativo até então não observado na imprensa local em periódico de tal porte. Entrelaçando-se com alguns elementos anarquistas, mormente aqueles de nítida e explícita atuação anti-clerical iniciou-se então uma ferrenha batalha de informações entre o jornal e o bispado que se defendia através de seu veículo de comunicação "A Palavra" que, a priori, levava desvantagem por ser um periódico semanal enquanto que o jornal de Dias era diário. Paulatinamente, a campanha contra a Mitra e particularmente contra o bispo e a Companhia de Jesus foi se acentuando.

Segundo REVERBEL:

"Entrincheirado na Opinião Pública, Antonio Gomes da Silva assentou baterias contra D. Francisco de Campos Barreto, bispo diocesano de Pelotas, no dia 2 de setembro de 1913, ocasião em que publicou o artigo intitulado "a volta do sr. Bispo". O jornalista queria saber o motivo pelo qual o prelado não dera início às obras do paço episcopal, quando já havia arrecadado para este fim a cifra redonda

de 72 contos de reis. O órgão (oficioso) do episcopado saiu imediatamente em defesa do bispo, iniciando-se, assim, a 14 de setembro no mesmo ano, a mais violenta polêmica de que se tem notícia na crônica do jornalismo pelotense. Voltando a luta no dia seguinte (15 de setembro), o diretor da Opinião Pública revidou os ataques que lhe dirigira A Palavra (o semanário clerical), com uma catilinária cujo título já diz tudo: "De batina e durindana". E publicou, a seguir com o mesmo título, dois novos artigos, voltava ao assunto que dera origem a polêmica, nestes termos: "Nós fomos apenas o eco do que toda a cidade se dizia e se diz ainda: - que era tempo de S. eminência dar começo as obras do paço episcopal, pois para esse fim fora organizada uma subscrição que atingiu a cifra redonda de 72 contos. Encerrando a pequena série, o polemista afirmava: "Sua Excelência reconhecerá dentro em breve que Pelotas não é terra para tantos padres e que vê nesse bispado tão arrogante e ainda em princípio um presente grego da Santa Sé, que fora bem melhor não nos ter sido mandado para nossa paz e tranquilidade." (1981, p.93)

Com o tempo o tom de agressividade e acusações foi aumentando principalmente acentuando aspectos escandalosos da vida pessoal dos quadros da Igreja.

Pragmaticamente, a estratégia da Mitra foi se defender como podia dos ataques proferidos através do "A Opinião Pública" e consolidar uma série de mecanismos de defesa de cunho religioso para no momento oportuno desferir um golpe mortal em seu adversário. Estes mecanismos, sob o prisma do ultramontanismo eram seguramente a valorização da vida sacramental e em consequência o aumento do poder de coerção da hierarquia religiosa sobre os fiéis.

Principalmente, a confissão, o matrimônio e a comunhão receberam especial atenção das autoridades eclesíásticas. As estatísticas que visavam dimensionar o estado e o progresso da vida religiosa na diocese baseavam-se, fundamentalmente, nestes indicadores.

TABELA V

A DIOCESE DE PELOTAS de 1912 a 1918

Anos	1912	1913	1914	1915	1916	1917	1918
Baptizados	8450	8697	7160	7698	7704	8729	8280
Casamentos	453	528	462	508	578	721	615
Confissao de doentes	928	2098	2628	3639	3245	3254	4963
Communhoes	146537	188645	225478	266763	318370	332971	335416
Primeiras comunhoes	1976	2357	2137	2645	3342	2838	2599
Alumnos de catecismo	3976	4454	4188	4757	5472	6159	5900

Fonte: BARRETO, 1919

O que é importante salientar, em termos de consolidação de um determinado padrão eclesial, é que a estratégia ultramontana foi paulatinamente obtendo sucesso. E uma prova insofismável disto foi o desfecho da contenda com o Jornal "A opinião Pública"

A mitra abandonou a luta pública e passou a trabalhar nos bastidores, e quando sentiu que sua cosmovisão já era hegemônica, utilizou-se de uma guerra econômica contra o jornal, em que, num primeiro momento, desaconselhou a assinatura do jornal e, em seguida, excomungou os fiéis que o assinassem. Temendo pelo futuro da empresa jornalística, em decorrência da debandada de assinaturas e clientes, a viúva de Teodósio Menezes não renovou o contrato de arrendamento encerrando-se assim a questão. A partir de então, com uma nova direção e orientação, o jornal passou a atuar com nova linha editorial, consentânea com os interesses da mitra diocesana.

D. Francisco relata assim este "desideratum"

"Os miasmas de um tal monturo, em que se revolvia a mentira de braços com a calúnia, chegaram a uma tal desfaçatez de linguagem e de ameaças, que sentimos a necessidade de fallar e de mostrar que a Igreja de hoje é a mesma de todos os tempos, e por isso com as

formalidades do Direito, sem medo e confiante em nossos diocesanos, lançamos rigorosa censura sobre o tal jornal, que tinha por pedestal 20 anos de existência.

É Nos grato registrar que nossos diocesanos, em geral, pregaram-lhe uma verdadeira chuva de devoluções, o que deu por terra com o negregado anti-clericalismo, de sorte que foram obrigados abandonar a tenda, em que a imprensa má e dissolvente explorava a ingenuidade dos seus incautos leitores."(BARRETO, 1916, p.140)

A ocupação de movimentos operários - Particularmente em relação a classe operária a atividade da Igreja não se restringiu à atuação de inculcação ideológica decorrente da divulgação de concepções ultramontanas via imprensa, púlpito ou cartas pastorais. Ao contrário, procurou de todas as formas ocupar as instituições que concretamente se podiam criar em consequência do processo de desenvolvimento das forças produtivas entre as quais se destacaram a criação de ligas operárias e associações de proteção a trabalhadores²⁷.

Em relação as ligas operárias é sabido a ascendência da concepção anarquista de organização sindical na Liga Operária Pelotense associada à FORGS (Federação Operária do Rio Grande do Sul).

No início do século o processo de "domesticação" da classe operária encontrava-se em um momento enervante na Diocese particularmente em Pelotas. Vários grupos sociais procuravam deter a hegemonia ideológica nos movimentos sociais operários

De modo especial, a Liga Operária fundada em 31 de março de 1889 passou a sofrer forte influência do movimento anarquista. O grupo iconoclasta de Pelotas em artigo publicado na revista "A Vida" relatou esta transformação:

Assim em 1913 "os bons livros e jornais de propaganda, as influências da C.O.B. e diversos camaradas emancipados e portanto contrários ao programa recreativo, tavernista e de tavadagem mantido pela Liga, conseguiram espurga-la desse mal. Ajitou-se a questão da carestia de vida. Fundaram-se vários sindicatos, ficando constituída a Federação Operária de Pelotas, que em representação direta, tomou parte no Segundo Congresso Operário Brasileiro. Já o ideal libertário

²⁷ Na medida da necessidade e ou conveniência a Igreja procurou ocupar espaços na área dos movimentos sociais organizados de cunho "popular". Assim em 1912 havia a Liga Operária vinculada à Catedral de Pelotas com 150 sócios, a vinculada à matriz de Jaguarão com 200 sócios e a vinculada a Igreja Sagrado Coração de Jesus de Rio Grande com 253 sócios.

e o sindicalismo revolucionário haviam triunfado em grande parte."(BARBOZA, 1915, p. 62)

No ano seguinte, como vimos, estruturou-se o Centro de Estudos Sociais sob a liderança de Antonio Gomes da Silva, o qual marcou época pela sua postura anti-clerical.

Em julho surgiu o "Grupo Iconoclasta". Em agosto, o Ateneu Sindicalista Pelotense, sob a atuação libertária e "Instalou-se o teatro Primeiro de Maio no Salão Central da Caza dos Trabalhadores (edifício próprio da L. O.) no qual funciona o 'Grupo Teatral Cultura Social' formado por anarquistas e simpatizantes. As peças dramáticas que representa, além de comédias, de epizódios cômicos, são de caráter iconoclasta."(Idem, p. 63)

Este grupo destacou-se, tanto pela atividade artística propriamente dita, quanto pela publicação de folhetos com cantigas de propaganda social entre os quais se destacaram os trabalhos de Santos Barboza.

Nesta época, a importância e a solidez do movimento operário pelotense podem ser aquilatadas por sua participação no Congresso Internacional da Paz realizado no Rio de Janeiro de 14 a 16 de outubro de 1915 sob os auspícios da Confederação Operária Brasileira (COB).

"Na sua presidência ficou o gaúcho Orlando Correa Lopes e como secretários atuaram Astrogildo Pereira e Santos Barbosa, este último representando a Federação Operária de Pelotas. O outro representante local era Antonio M. Correa. Orlando Correa Lopes representava o "Centro de Estudos Sociais do Rio de Janeiro" que como o nosso, tinha sido fundado em 1914. O Centro Feminino de Estudos Sociais, de Pelotas, estava representado por Eliza de Oliveira. O "Grupo Iconoclasta" estava representado por Pedro Bischoff e Santos Barbosa." (MARÇAL, 1985, P. 117)

Paralela e concorrencialmente a igreja passou a criar instituições que visavam competir na mesma área, como por exemplo, Sociedade Operária Jaguareense, Liga Protectora dos Operários, Associação das Damas de Caridade, Liga Operária em Pelotas e Rio Grande, Associação das Damas de Caridade, Associação Operária S. Izabel, etc.

Com o intuito de desvelar este mecanismo de cooptação dos movimentos operários analisar-se-á alguns aspectos destas instituições, distinguindo as especificidades de sua estrutura organizacional, finalidade e objetivos que as caracterizam como "aparelhos ideológicos da igreja" e em

particular a importância desta década na consolidação de um processo cujo ápice pode ser identificado com a criação dos Círculos Operários²⁸.

Sociedade Operária Jaguareense. Esta liga estruturou-se em 1911, no município de Jaguarão, RS com a clássica vinculação com a Igreja dentre as quais se destacou a tradicional figura do assistente eclesástico, mecanismo usual da Igreja de controle das instituições a ela vinculadas.

Sob o prisma ideológico, é elucidativo a reforma do estatuto (21 de setembro de 1913) quando explicitamente pautou seu caráter em relação aos movimentos sociais organizados uma vez que acrescentou aos fatores passíveis de causar expulsão o seguinte princípio: "*Adoptar princípios contrários à fé católica; associar-se a gremios que seguem o socialismo ou o anarquismo*".

O que se observa é que em sua fundação (1911) a associação não possuía o caráter de subordinação aos interesses católicos que passou a ter a partir de 1913.

Assim a redação do art. 2 "*O Espírito que anima a Sociedade será de respeito à Justiça, à Caridade, à Propriedade e à Família*" foi modificado para "*O Espírito que anima a Sociedade é o da Igreja Católica, isto é, de respeito à justiça, à caridade, à propriedade e à Família.*"

A mesma modificação de orientação ideológica ocorreu em relação à composição da diretoria que originalmente era de um presidente, um vice presidente, 1^a e 2^a secretarias, um tesoureiro, orador e seis diretores. Passou a ser, em 1913, "A administração ficará a cargo d'uma Directoria composta d'um Presidente, de dois secretários 1^o e 2^o, d'um tesoureiro, d'um orador e de seis diretores.

& a - O diretor é de nomeação do Exmo. Revmo Sr. Bispo Diocesano o qual é sempre Presidente de Honra da "Sociedade Operária Jaguareense". (RESOLUÇÕES, 1913, p. 1)

No artigo 3^o vemos que os fins da Sociedade eram de cunho essencialmente assistencialista e de promoção da harmonia social entre as classes sociais

& 1 - Educar, instruir, recrear os operários.

& 2 - Soccorre-los em suas várias necessidades.

²⁸ Sobre o fenômeno dos Círculos Operários veja: TAMBARA, Elomar. *Círculo Operário e Igreja: a Formação da Classe Trabalhadora* In: GHIGGI, Gomercindo e outros. *Trabalho, Conhecimento e Formação do Trabalhador*, Pelotas, UFPel/Mundial, 1993. BARRETO, Alvaro. *Propostas e contradições dos Círculos Operários*, Pelotas, UFPel, 1995. BRANDÃO, Berenice C. *O movimento católico leigo no Brasil*. Niterói, Universidade Federal Fluminense, 1975. (Dissertação de mestrado)

& 3 - Concorrer para que as questões em assumpto de classe, suscitadas entre operários, ou entre estes e patrões, sejam resolvidas amigavelmente por uma Comissão Arbitral.

& 4 - Para atingir este tríplice fim, a Sociedade manterá; A - aulas nocturnas - biblioteca - sala de leitura - publicações - conferencias - sessões mensaes festivas - círculos sportivos, gymnasticos, dramáticos e musicaes;

B - Instituir caixas de auxílio mútuo - caixas económicas e, quando os seus fundos o permitirem, caixas de pensões.

C- Promoverá a construção de casas operárias.

D- Criará um tribunal composto de operários e outro mixto de patrões sócios honorários e operários para serem resolvidas as difficuldades, caso surgirem entre sócios ou entre sócios e patrões. " (ESTATUTOS, 1912, p. 1-2)

Este último aspecto caracteriza uma das especificidades do movimento operário vinculado a doutrina social da Igreja Católica, neste período, que é a convicção da possibilidade de harmonização dos interesses conflitantes eventualmente existentes tanto no seio da classe operária quanto em relação aos conflitos entre o operariado e o patronato.

Em seu artigo 33, quando trata do "Tribunal de Operários" e do "Tribunal Mixto" o Estatuto estabelece, entre outras, diversas normas que possibilitariam o funcionamento desta espécie de justiça do trabalho não oficial (Juizado de pequenas causas):

Compete ao tribunal resolver amigavelmente, pelos meios ao seu alcance, questões que em assunto de classe se suscitarem entre sócios operários da Sociedade. O Tribunal só julgará contendas em que haja compromisso expresso de "assujeitarem-se" as partes contendoras á decisão por ele proferida. (ESTATUTOS, 1912, p. 22)

Além deste caráter de "harmonizador social", havia o de socorro mútuo, tão comum nas organizações operárias do início do século consubstanciado tanto em uma caixa de socorros mútuos propriamente dita, caixa Econômica, caixa de Pensões, quanto na ajuda para a construção de casas operárias.

É importante ter em mente que estes auxílios se faziam necessários em momentos de fragilidade do trabalhador, como em casos de doença, morte de familiar, etc criando uma segurança que o operariado não encontrava em outras instituições.

Liga Protetora das Operárias. Com objetivos semelhantes estruturou-se, em Pelotas, a Liga Protetora das Operárias cuja principal ambição era direcionar a organização das mulheres trabalhadoras à ótica dos interesses ultramontanos. Como de hábito, a principal interferência da Igreja era a existência de um assistente eclesiástico cuja função precípua era zelar pela adequação da atuação da Liga com os interesses do catolicismo. O papel de submissão aos ditames da Mitra Diocesana pode ser percebido na manifestação do bispo por ocasião da aprovação dos estatutos.

"Attendendo ao que a Liga Protetora das Operárias, erecta nesta cidade de Pelotas, nos representou pedindo a aprovação de sua erecção bem como de seus estatutos, e considerando que a mesma Liga Protectora das Operárias, ao lado da mutualidade beneficente, estabeleceu para as suas sócias uma escola de verdadeira moralidade com a prática da religião catholica a cujos princípios se sujeitam por completo, como demonstram pedindo a Nossa aprovação. ... "

(ESTATUTOS, 1920, p.3)

Note que a Liga Protetora das Operárias tinha "por fim geral melhorar a situação moral, e social e material das mulheres operárias". Assinalando, em princípio, uma vinculação direta com aspectos materiais da vida das operárias. Entre as principais atividades propostas pela Liga estavam elencados aspectos que corroboram tal assertiva:

"Art. 3.

a) Aulas diurnas, noctunas e curso de dactylographia, em diversos pontos desta cidade, mantendo em sua sede uma bibliotheca, que se destinará aos catholicos em geral.

b) De accordo com os recursos da Liga, as sócias contribuintes receberão um auxílio por ocasião de doença, de casamento e de morte.

c) A Liga manterá uma agência intermediária de collocação para as suas sócias, de accordo com as suas debilitações" (Idem, p. 6)

Na constituição da diretoria, explicitamente, observa-se a intervenção do bispo na Liga evidenciando o caráter de tutela, mormente ideológica, que a mitra procurava exercer nas "organizações operárias".

"Art. 14 - A Diretoria compõe-se de um Director eclesiástico, nomeado pelo Exmo. Prelado Diocesano, da Presidente, da Vice-Presidente, de duas Secretárias e de uma thesoureira eleitas anualmente pelas socias activas-protectoras." (Idem, p. 7)

No art. 29 aparece as condições com que eram possíveis eliminações da sócia. Estas demonstram a preocupação do bispo com a criação de mecanismos que permitissem um efetivo controle das diretrizes ideológicas da Instituição.

- a) A que fizer agitações contra as leis e contra as resoluções da Liga.
- b) A que abandonar os meios honestos de vida.
- c) A que for processada e condenada por crime infamante"(Idem, p. 10)

Nestas organizações transparece claramente o caráter tutelar com que se revestem. Há uma inerente assunção da condição de comportamento regenerativo e mormente "preservacionista" tanto em termos econômicos quanto, e principalmente, ideológicos.

A estrutura hierárquica delinea uma configuração de poder e, mormente, de "situação de classe", destinada a reproduzir uma presumida organização de sociedade e de modo especial enfatizar, sobre o prisma ideológico, a compreensão do reajustamento social, via cooperação, entre os diversos órgãos que a compõe. Assim, a associação era subdividida nas seguintes categorias de sócias : contribuintes, ativas, benfeitoras e beneméritas.

A divisão social de trabalho evidencia o caráter de curadoria, isto é, o cunho de proteção, que o próprio nome da Liga explicita.

As sócias contribuintes são as sócias propriamente ditas, operárias que contribuem com 1\$000 e que tinham direitos aos préstimos da liga. As sócias ativas eram as que trabalhavam pessoalmente nos diversos ramos da associação. "Cada Socia activa terá a seu cargo 30 sócios contribuintes". As sócias benfeitoras e beneméritas eram as que contribuíam financeiramente para a entidade sem pretenderem favores diferenciando-se pelo montante de quantia concorrida. O que se nota é a aplicação pura e simples da idéia evangélica da relação entre o rebanho de ovelhas e seu pastor. Esta é uma concepção de estrutura social compartilhada também à época por concepções antagônicas às da Igreja e que com ela competiam para tornar sua cosmovisão hegemônica, como o marxismo leninismo "ortodoxo", de cunho stalinista, que privilegiava a idéia de construção de uma vanguarda, com condições de "liderar" o processo revolucionário. Motivo de conflito no seio da classe operária com as concepções ágatas dominantes na maioria das ligas operárias vinculadas à FORGS.

Associação das Damas de Caridade. Em Pelotas, outra instituição de cunho explicitamente intervencionista nas situações de classe foi a da "Associação das Damas de Caridade" que "*em primeiro lugar atenderá a pobreza envergonhada com atenção as orfãs e meninas "expostas à sedução"*(art. 4)

A rigor, a associação possuía um carácter "pragmaticamente" caritativo, no sentido de preencher lacunas tanto de cunho econômico quanto religioso com a "*distribuição da esmola corporal e espiritual.*" (ESTATUTOS, 1913, p. 10)

Em Janeiro de 1913 reestruturou-se o regulamento da Pia Associação das Damas de Caridade de Senhoras Pelotenses que, em 1907, havia sido elaborado pelo Pe. Joaquim Anselmo de Souza S.J.

Figuravam entre seus fins principais:

"1) Subministrar aos pobres que estiverem a seu cargo, os meios indispensáveis de subsistência e, em caso de doença, medicamentos e assistência médica.

2) Providenciar para que sejam instruídos nos preceitos e deveres da Religião.

Subvencionará portanto na medida de seus recursos a obra de catechese e das escolas nocturnas religiosas.

3) Cuidar que aos que estiverem em perigo de vida, sejam administrados os últimos sacramentos."(Idem, p. 7-8)

A diretoria compõe-se de um diretor eclesiástico nomeado pelo bispo, de um presidente e vice-presidente, tesoureira, secretário e guarda-livros nomeados pelo Diretor e de uma ou duas zeladoras ou assistentes escolhidos pelo conselho e aprovados pelo diretor.

Em termos concretos, nota-se o carácter de determinação exercido pelo "**diretor**".

"Artigo 16. A representação em todas as relações civis e religiosas caberá ao Diretor, sendo inválido qualquer acto relativo à Associação quer do Conselho Collectivo, quer de um de seus membros sem a sua expressa auctorisação dada por excripto"(Idem, p. 11)

Cabia a diretoria o exercício de um papel social destinado a formação de uma consciência social na classe trabalhadora que subentendesse que as elites faziam o possível, sob dadas circunstâncias, para amainar seu sofrimento. Se mais não era feito, tal fato decorria de fatores que escapavam de seu controle. Assim, os estatutos prescreviam para o presidente.

"Artigo 35. Para os pobres terá caridade de mãe, supportando pacientemente seus defeitos, que os padecimentos costumam agravar, e tendo para aquelles, que não poderem ser contemplados como desejam, palavras bondosas que demostrem o pezar, que sente, em não lhes poder valer por ora "(Idem, p. 15)

Na última seção (Subordinação à autoridade eclesiástica), art 55 a 60, explicita-se a subordinação à Mitra onde

"Sem o prévio beneplácito da autoridade eclesiástica, de conformidade com as leis canônicas, não poderá a Associação vender, hypothecar, permutar, dar, ou de qualquer modo alienar objectos preciosos, títulos de renda e bens immóveis que pertençam ou venham a pertencer ao patrimônio, ou sobre os mesmos bens ou objectos fazer contractos de aluguel ou arrendamento por mais de tres annos. Sem prévia licença da mesma auctoridade, não se podem acceitar legados onerosos. (art 57) e ainda "A Associação nunca assumirá nem exercerá a personalidade jurídica, sem prévia expressa autorisação do Bispo diocesano."(art. 58)(Idem, p. 19-20)

Entretanto, a principal estratégia de consolidação do processo de dominação ideológica, a par de ocupar, ou criar, aparelhos ideológicos como os analisados: Liga da Boa Imprensa, Liga de Proteção à Mulher Proletária, Liga Operária Jaguareense e Associação das Damas de Caridade, foi a construção de um imaginário social de cunho eclesial baseado mormente no processo de sacramentalização da relação religiosa. Este processo ocorreu através da recuperação da atividade pastoral de curas, vigários, cônegos, presbíteros, etc. mas de modo especial pela atuação de ordens religiosas, cujo "muni" apostólicos eram o magistério, o proselitismo missionário e atuação em asilos, hospitais, etc como foram os casos da Companhia de Jesus, das Irmãs de S. José, do Irmãos das Pequenas Escolas Cristãs que paulatinamente foram se instalando na diocese e de forma coesa estruturaram uma forma de ser e pensar coadunada com as convicções ultramontadas e cujo desiderato pode ser percebido na 14^a carta Pastoral de D. Francisco em 1918 cujo tema foi "O Papa".

Este pronunciamento seria inimaginável no início do século, quando o espírito anti-clerical prevalecia em vastas hostes da sociedade da diocese e, quando, nas fileiras católicas ainda preponderava uma convicção regalista resultado de mais de 300 anos de Padroado.

Em termos práticos, significou a assunção pelo bispado que havia se formado na diocese o lastro ideológico para a consolidação das idéias de "Cristandade" emanadas pelo Concílio Vaticano I.

"A necessidade de um chefe na Igreja, sociedade divinamente fundada, por si, basta para supor a sua existência, porque d'elle é que brota a unidade de governo e de doutrina, que é a base de sua verdadeira missão e a segurança de seu êxito na evangelização dos povos" (BARRETO, 1919, p. 7)

"Catholicos, sejamos justos, ainda uma vez repetimos: obedeçamos ao Papa, amemos o Papa, defendamos o Papa, que nada mais faremos que obedecer, amar e defender a nós mesmos que com elle, mysticamente, nos vemos confundidos nessa grande sociedade - a Igreja Catholica, em que elle é pae e doutor, e nós somos seus filhos e discipulos em N. Senhor Jesus Christo". (BARRETO, 1919 p. 39)

Nesta carta pastoral o bispo propugna a constituição de um relação eclesial baseada fundamental na submissão às diretrizes emanadas pelo "*romano pontifice*".

Plasma-se então na diocese uma direção ideológica bem definida e que somente não obteve sucesso, pelo menos no desejado, no item formação de quadros, pois a diocese continuou a depender do trabalho de padres oriundos de outras dioceses, embora a melhoria seja inquestionável. A rigor, resíduos ideológicos de uma cultura anti-clerical perduraram em vastos segmentos da população²⁹.

A ênfase no processo de dominação ideológica se dava a partir da importância atribuída pelos fiéis em relação aos sacramentos. É obvio que este tipo de relação estabelece ao crente um processo de dominação/subordinação de caráter inquestionável

Este era aspecto constantemente presente nos relatórios, cujo comentário o bispo fazia questão de avaliar e a partir do qual dimensionar a evolução do catolicismo na diocese. Assim no Relatório de 1918, o bispo salienta que os presbíteros se não estão sendo negligentes em seu ministério pelo menos não apresentavam os resultados esperados pela Mitra.

Em nota comentando o desempenho do clero (tabela IV) afirma o bispo:

"Reparemos na columna de 1918 ! Embora reconhecendo oo prejuizo que, em gera, a epidemia de influenza causou ao movimento religiosos da diocese, reclama-se do R, clero maior zelo e actividade, para que em 1919 sejam compensadas as falhas notadas em 1918" (BARRETO, 1919, anexo 9)

²⁹ Uma evidência desta dificuldade é o fato de que dos 23 presbíteros que compunham o clero secular, em 1917, apenas 3 eram brasileiros.

O que é salientado são os critérios utilizados para dimensionar o trabalho apostólico, isto é a participação na vida sacramental da diocese.

As transformações no imaginário social da sociedade podem ser aquilatadas pela manifestação de um trabalho publicado em 1917 em Pelotas "Gymnastica Moral" onde percebe-se o carater conservador com que se idealiza a organização social. Assim, por exemplo, em relação ao status da mulher afirma:

"Porque, a essa aspiração de uma liberdade mal entendida por parte da mulher, à sua discrição do posto digno do lar é que devemos a pouca moralidade dos tempos actuaes. Já ella não é a vestal antiga. Sem protesto, sem escrúpulo, acceita a seus olhos innúmeras baixezas, transige com os factos menos decorosos, nessa ancia de se emancipar que, na prática, se traduz pelo desejo de especzinhar a moral que as prende dentro da natureza. Falla mesmo em amor livre, numa confusão lamentavel com a livre escolha e, nesse jogo inconsciente de palavras, deixa-se levar ao descuido de seus deveres, sem exercitar o freio moral de sua ponderação, esquecida da função moderadora que lhe coube em sorte. Deixa-se fascinar pelo brilho das profissões liberaes, bate-se por uns inuteis direitos politicos, reflectindo apenas a questão economica que o seu descuido do lar mais agrava. Com effeito, é esta questão economica que a impelle, formando um círculo vicioso que ella não comprehende e de que não tenta sahir." (BIAFRA, 1917, P. 19)

Em conclusão, o que se pode deduzir dos dados analisados é que a ascensão ideológica do ultramontanismo na diocese de Pelotas decorreu de um bem estruturado processo de educação de um modo de pensar que combinou uma ampla gama de mecanismos e estratégias para tal consecução.

Dentre eles destacaram-se a "ocupação" de aparelhos ideológicos, como: escola, movimentos operários organizados, meios de comunicação social, etc subordinando-os à ideologia hegemônica na mitra diocesana.

Tal perspectiva de "globalização" da ação da igreja significou, na prática, a tentativa de implantação da idéia do catolicismo como "sociedade perfeita". Implicando na suplemacia ideológica do ultramontanismo em relação ao "galicanismo".

Referências Bibliográficas

- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa, Horizonte Universitário, 1977
- ARAUJO, José Carlos Souza. **Igreja Católica no Brasil**. São Paulo, Paulinas, 1986.
- ASSUMPÇÃO, T. Lino de. **História Geral dos Jesuítas**. Lisboa, Moraes Editores, 1982.
- BARBOZA, Santos. Rezumo histórico do movimento anarquista em Pelotas in **A Vida**, Rio de Janeiro, Ano I nº 3, 1915 (publicação mensal anarquista).
- BARRETO, Alvaro, **Propostas e contradições dos círculos operários**. Pelotas, Ufpel, 1995.
- BARRETO, Francisco de Campos. **Sobre o Matrimônio**. Pelotas, Typographia d'A Palavra, 1915. (Nona Carta Pastoral e Relatório da Diocese em 1914)
- _____. **O Papa**. Pelotas, Livraria Comercial- Meira & Comp, 1919. (Decima Quarta Carta Pastoral e Relatório da diocese em 1918)
- _____. **O espiritismo**. Pelotas, Meira & Comp, 1918. (Décima Segunda Carta Pastoral e Relatório da Diocese em 1917)
- _____. Carta Pastoral sobre a Imprensa In: LUSTOSA, Oscar de Figueiredo. **Os bispos do Brasil e a Imprensa**. Sao Paulo, Loyola, 1983.
- _____. **Carta Pastoral, Impressões da visita pastoral e relatório da diocese em 1912**. Rio Grande, Livraria Americana, 1913.
- _____. **Primeiro Lustrro da Diocese de Pelotas (1911-1916)** Pelotas, Meira & C, 1916.
- _____. **Mandamento da Legião da Boa Imprensa**. Pelotas, s/e, 1913.
- BECKER, João. **A questão Operária**. Pastoral, P. Alegre, 1914.
- _____. **Verdades Fundamentais**. Pastoral, Porto Alegre, 1916.
- _____. **Paz e Trabalho**. Pastoral, Porto Alegre, 1920.

- BIAFRA, Theophilo. **Gymnastica Moral**. Pelotas, Off. Typ do Diário Popular, 1917.
- BOURDIEU, Pierre. **Outline of a theory of practice**. Cambridge, University Press, 1992.
- _____. **The logic of practice**, Stanford, Stanford university Press, 1992.
- BRANDÃO, Berenice C. **O movimento católico leigo no Brasil**, Niteroi, Universidade Federal fluminense, 1975(dissertação de mestrado).
- BRUNEAU, T. **Church in Brazil: The politics of religion**. Austin, University of Texas Press, 1982.
- CARNEIRO, José Fernando. **Karl Von Koseritz**. Porto Alegre. Instituto Estadual do Livro, 1959.
- CODINEZ, Ildelfonso Llanos. **Os Jesuítas**, Rio de Janeiro, Eduardo & Henrique Laemmert, 1872.
- COMPAGNONI, Ivo Carlos. **História dos irmãos lassalistas no Brasil**. Canoas, Editora La Salle, 1980.
- DIAS, Guilherme. **Echos de Roma**. Rio de Janeiro, Typographia Universal de E & H. Laemmert, 1873.
- DURKHEIM, Emile. **Les Formes elementaires de la vie religieuse**, Paris, PUF, 1968.
- ESTATUTOS da Associação das Damas de Caridade, Pelotas, Livraria Americana, 1913.
- ESTATUTOS da Liga do Menino Jesus. Pelotas, Livraria Americana, 1914.
- ESTATUTOS da Liga Protectora dos Operários. Pelotas, Livraria Comercial-Meira, 1920.
- ESTATUTOS da Sociedade Operária Jaguareense, Jaguarao, Typ. Santa Família, 1912.
- EYMERICH, Nicolau. **Manual dos inquisidores**. Rio de Janeiro, UNB, 1993.
- FOUCAULT, Michel. Omnes et singulatim. In: _____. **Tecnologias del yo y otros textos afines**. Barcelona, Paidos, 1990.

- GARDELIN, Mario & STAWINSKI, Alberto Victor. **Capuchinhos Italianos e franceses no Brasil**. Porto Alegre, EST, 1986.
- GUI, Bernard. **Manuel de L 'Inquisiteur**, Paris, Société D'edition "Les Belles Lettres", 1964.
- JANUS. **O Papa e o concílio**. Rio de Janeiro, Brown & Evaristo Editores, 1877.
- LAUFER, Frederico. A Igreja Católica de 1912 a 1957, in **Enciclopédia Rio-grandense**. Canoas, Editora Regional, v. 4., 1957.
- LOCHER, Gustavo. **Vade Mecum philosophico**. S.Paulo, Typ Brazil de Carlos Gerke, 1898.
- MAINWARING, Scott. **Igreja Católica e Política no Brasil**. São Paulo, Brasiliense, 1989.
- MARCAL, Joao Batista. **Primeiras Lutas Operárias no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, Globo, 1985.
- MARX, Karl. **Elementos Fundamentais Para la crítica de la economia política (Grundrisse) 1857-1858**. Mexico, Siglo Veintiuno Editores, 1984.
- _____. **A ideologia Alemã**, Porto, Martins Fontes, 1974.
- MULLET, Michael. **A contra reforma**. Lisboa, Gradiva, 1985
- NOLL, Mark. **A history of christianity in the United States and Canada**. Michigan, William Eerdmans Publishing, 1992.
- PALMELLA, José. Introdu  o ao livro de DIAS, Guilherme. **Echos de Roma**, op. Cit.
- PEREIRA, Nilo. **Conflitos entre a igreja e o estado no Brasil**. Recife, Funda  o Joaquim Nabuco, 1982.
- PICCOLO, Helga. **A Política Rio Grandense no II Império (1868-1882)** Porto Alegre, Gabinete de Pesquisa de Historia do Rio Grande do Sul, 1974.
- PORTO, Jose Mariano. **Apontamentos Biographicos de Gaspar da Silveira Martins**. Rio de Janeiro, Typographia do Jornal do Brazil, 1891.

- RELATÓRIO apresentado ao Conselho Municipal em 20 de setembro 1910 pelo intendente Jose Barboza Goncalves, Pelotas, Oficinas do Diario Popular, 1910.
- RELATÓRIO apresentado ao Conselho Municipal em 20 de setembro de 1913 pelo intendente Cypriano Correa Barcellos, s/e 1913
- RELATÓRIO apresentado ao Conselho Municipal (Pelotas) em 20 de setembro de 1924 pelo intendente Dr. Pedro Luis Osorio, Pelotas, Globo, 1925
- RELATÓRIO da Inspeção Escolar da cidade de Pelotas de 1º de julho de 1887. (manuscrito)
- RESOLUÇÕES da Liga Jaguareense, Jaguarao, s/e 1913
- REVERBEL, Carlos. **Um capitão da Guarda Nacional**. Porto Alegre, Martins Livreiro, Caxias do Sul, UCS, 1981.
- RIBEIRO, Adriano Nunes. **Os Jesuítas no Brazil - A verdade da história**. Uruguiana, Eduardo Palma, 1911.
- SAMPAIO JUNIOR, Bittencourt. **Casamento Civil**, Rio de Janeiro, Garnier, 1890.
- TAMBARA, Elomar. **Positivismo e educação. A educação no Rio Grande do Sul sob o castilhismo**. Pelotas, Editora da UFPel, 1995.
- _____. **Círculo Operário e Igreja: A formação da Classe Trabalhadora**. In GHIGGI, G. & TAMBARA, E & HYPOLITO, A. M. **Trabalho, conhecimento e formação do trabalhador**. Pelotas, Editora da UFPel/Livraria Mundial, 1993.
- VOVELLE, Michel. **A revolução Francesa contra a Igreja - Da razão ao ser Supremo**. Rio de Janeiro, Zahar, 1989.
- WEBER, Max. **A ética Protestante e o espírito do capitalismo**. S. Paulo, Pioneira, 1983.
- _____. **Economy and society**. Berkeley, University of California Press, 1978.

Contribuição de Caio Prado Júnior para a fundamentação teórico-metodológica de estudos históricos no Rio Grande do Sul*

José Fernando Kieling¹

Resumo

A obra de Caio Prado Júnior é importante para todos os que pesquisam processos históricos e sociais ligados aos segmentos não-hegemônicos da sociedade, tanto em virtude dos conceitos que elabora quanto pela rigorosa elaboração metodológica que construiu ao longo de sua carreira intelectual e militância. Neste artigo, expomos:

- a) o enraizamento de suas concepções ontológica e epistemológica;
- b) sua abordagem sobre a revolução brasileira e sobre a elaboração da teoria revolucionária brasileira;
- c) sua concisa e didática abordagem sobre a teoria do valor e sua implicação nos estudos sociais;
- d) sua visão sobre os problemas agrários brasileiros.

O potencial heurístico de sua obra, derivado tanto de sua consistência metodológica quanto de sua amplitude, além de sua prática intelectual radicada nos problemas históricos da grande massa da população brasileira, tornam necessário o estudo desse autor nos dias atuais.

Palavras-Chave: Pensamento social brasileiro; Metodologia dialética; Revolução brasileira.

Abstract

Caio Prado Jr.'s work is important to all researchers that study the Brazilian historical and social processes linked to the non-hegemonic segments of society. This relevance is due to the original concepts Prado elaborated as well as to the strict methodology he built during his intellectual career and social militancy. In this article we talk about:

- a) the root of his ontological and epistemological conceptions;
- b) his approach towards Brazilian revolution and to the elaboration of the Brazilian revolution theory;
- c) his concise and didactic approach to the theory of value and its implications in the social studies;
- d) his view about the Brazilian agrarian problems.

The heuristic potential of his work, derived both from its methodological consistence and its wide range, together with the intellectual practice based on the historical problems of the large mass of the Brazilian population make the study of Prado's work essential in our days.

Key-Words: Brazilian Social Studies, Dialectic Methodology, Brazilian Revolution.

* Este texto constituiu parte da tese de doutoramento defendida na USP em maio de 1995, sob orientação da Prof^a Dr^a Suely Robles Reis de Queiroz, intitulada *Expansão da Agropecuária Gaúcha (1950-1980)*.

¹ Professor do Departamento de Fundamentos da Educação - FaE/UFPEL
Endereço: Faculdade de Educação - UFPel.
Rua: Almirante Barroso, 1734 - CEP 96010-280 - Pelotas, RS
Fone: (0532)22.7981 - Fax: (0532)25.4573

A obra de Caio Prado Júnior é importante para todos que pesquisam processos históricos e sociais ligados aos segmentos não-hegemônicos da sociedade, tanto em virtude dos conceitos que elabora, historiograficamente embaixadores de bons estudos históricos posteriores, quanto pela rigorosa elaboração metodológica que construiu ao longo de sua longa carreira intelectual. Além disso, ele produziu sua vasta obra a partir de problemas históricos efetivos, o que o colocava em sintonia com os problemas candentes do país.

A inclusão deste texto num periódico de educação justifica-se pela pertinência da sua visão geral sobre os problemas agrários numa universidade inserida num contexto fortemente marcado pelas atividades vinculadas, direta e indiretamente, à agropecuária, tanto quanto pelo potencial heurístico de sua discussão epistemológica para as pesquisas sobre educação. Além disso, os problemas vitais que a educação propõe-se responder radicam nas mesmas contradições que permeiam as relações de produção da agropecuária e seu tratamento contribui para a explicitação de problemas pertinentes à educação.

A influência do autor nas Ciências Sociais do Brasil é destacada, nesse sentido, por pensadores de todas as áreas, como Florestan Fernandes, por exemplo, que aponta a ruptura radical com a ordem social existente, a curiosidade, objetividade, independência e integridade intelectual desse estudioso. Ele foi à raiz dos fatos e situações e filtrou experimentalmente suas posições, sem se engajar nos modismos de ocasião. Referindo-se à *Formação do Brasil Contemporâneo*, Florestan destaca a documentação sólida, bem trabalhada, dominada pelo pensamento interpretativo.

"Realmente a obra dele repousa em documentação explorada com rigor sistemático (...) Caio Prado Júnior tinha ... essa curiosidade intelectual e objetiva de ir aos fatos e extrair dos fatos a sua significação mais profunda."²

Também Antônio Cândido é enfático ao dizer:

"O que lhe interessa são a vida diária, a produção, o movimento dos negócios, as técnicas de plantio, os costumes, o mecanismo de transmissão de propriedade, e coisas assim (...) esse historiador notável é ... alguém voltado para a realidade concreta, interessado em

² Cf. FERNANDES, F. *A visão do amigo*. In: D'INCAO, M.A. (org.) *História e Ideal; ensaios sobre Caio Prado Jr.*. São Paulo, Brasiliense, 1989, p. 30-32.

pesquisar os aspectos fundamentais da sociedade, afastando os aspectos que afloram para ir até às forças que regem de fato." ³

Ao falar do pai, Danda Prado não deixa de distinguir esse perfil:

"... queria saber a verdade, conhecer de perto as relações de trabalho e de produção em cada recanto do país: defendia uma reforma agrária planejada, com conhecimento das situações regionais. Motivava-o, basicamente, uma profunda perplexidade diante das desigualdades sociais." ⁴

Fundada nessa postura radical, a concepção pradiana exerceu influência decisiva sobre grandes pensadores brasileiros, a partir de 1933, quando inaugurou a fase dos estudos marxistas ao constituir uma visão panorâmica do País, e mais ainda em 1942, quando veio a público *Formação do Brasil Contemporâneo*. Nesta obra já estavam plenamente amadurecidas as qualidades

"de estudioso ligado estreitamente ao concreto pelo conhecimento do meio físico, das populações, da sua distribuição no espaço, das suas formas de produção, tomados como suporte para a análise das instituições. Deixando de longe a tradição ainda meio idealizadora que preponderava, Caio Prado Júnior fundava solidamente uma história de inspiração marxista, aberta, atenta ao real, sem esquemas nem a imposição de pré-julgamentos." ⁵

A obra de Caio Prado Júnior, efetivamente, constituiu uma sistemática "revisão bibliográfica" e uma profunda reflexão epistemológica, cujo ponto de convergência era o conhecimento da realidade brasileira. Isso aparece em todas os seus livros, explícita ou implicitamente, desde **Evolução Política do Brasil e Formação do Brasil Contemporâneo**⁶.

Além disso, avançou a crítica às interpretações teóricas que mais influenciavam e ainda influenciam as análises sobre o Brasil como, por exemplo, o marxismo dogmático⁷; a metafísica e a economia política ortodoxa⁸ a teoria de Rostow sobre o desenvolvimento econômico⁹; o

³ CÂNDIDO, Antônio. *A Força do Concreto*. In D'INCAO, M.A.. op. cit., p. 24.

⁴ PRADO, Danda. *Meu Pai*. In: D'INCAO, M.A. (org.). op. cit., p. 43.

⁵ CÂNDIDO, Antônio, op. cit., p. 25-26.

⁶ PRADO Jr., Caio. *Evolução Política do Brasil e outros estudos*, 12 ed., São Paulo, Brasiliense, 1980; _____, *Formação do Brasil Contemporâneo*, 16 ed., São Paulo, Brasiliense, 1979.

⁷ Idem. *A Revolução Brasileira*, 4 ed., São Paulo, Brasiliense, 1972; _____, *A Questão Agrária no Brasil*, 3 ed., São Paulo, Brasiliense, 1981.

⁸ Idem. *Teoria Marxista do Conhecimento e Método Dialético Materialista*. In: AGB. *Seleção de Textos*, 6. São Paulo, AGB, 1979; _____, *Dialética do Conhecimento*, 2 ed., São Paulo, Brasiliense, 1980;

estruturalismo de Lévy-Strauss e o marxismo estruturalista de Louis Althusser¹⁰, entre outros.

Apesar de tudo, poucas referências são feitas ao método e ao conjunto dos procedimentos epistemológicos desse autor¹¹. O comentário de Fernando Novais a respeito de **Formação do Brasil Contemporâneo**, extensivo ao conjunto da obra, acompanha essa opinião:

"É curioso notar que, embora o livro tenha sido saudado desde o início, e venha sendo citado e estudado constantemente, não tenha se destacado essa articulação geral que o caracteriza. Até certo ponto pode-se dizer que a sua utilização tem sido antes tópica, seja incorporando elementos de sua exposição, seja aprofundando temas laterais por ele suscitados. Não quero, evidentemente, dizer que o livro não tenha sido compreendido, mas que não se tomou como tema a discussão e o aprofundamento de sua linha de análise. Em certos casos, efetivamente, essa atitude empobreceu o aproveitamento da obra."¹²

Parece-nos que, no meio universitário, persiste o que Danda Prado registrou há alguns anos:

"... Caio viveu, a contragosto, oficial e oficiosamente no ostracismo da "intelligentsia" nacional, quer de direita quer de esquerda."¹³

Os motivos do *desterro* são atribuídos à ruptura com sua classe de origem, à sua posição marxista, à sua participação no PCB, etc. Às vezes, entretanto, perguntamo-nos se não são a competência, o bom senso e a humildade - o sentido de realidade - desses clássicos que mais incomodam aqueles que, com meia dúzia de fórmulas, tentam eludir essa realidade.

_____. **Introdução à Lógica Dialética (notas introdutórias)**, 4 ed.. São Paulo, Brasiliense, 1979.

_____. **Esboço dos Fundamentos da Teoria Econômica**, 4 ed.. São Paulo, Brasiliense, 1966.

9 Idem. **História e Desenvolvimento; a contribuição da historiografia para a teoria e prática do desenvolvimento brasileiro**, 2 ed.. São Paulo, Brasiliense, 1978.

10 Idem. **O Estruturalismo de Lévy-Strauss; O Marxismo de Louis Althusser**. São Paulo, Brasiliense, 1971.

11 A valorização de uma série de "modismos" em detrimento das reflexões sistemáticas e fundamentadas de autores como Caio Prado, Sérgio Buarque de Holanda, Antônio Cândido, Florestan Fernandes - para citar alguns dos clássicos -, e dos intelectuais de toda uma nova geração formada por aqueles pensadores é, em certo sentido, um atraso historiográfico: como superar essa confusão dos atuais historiadores frente à complexidade da realidade brasileira sem uma reflexão teórico-metodológica madura e bem fundamentada? Ora, isso não é tarefa de uma geração, de algum gênio à deriva do Olimpo... É um processo social.

12 NOVAIS, Fernando Antônio. *Caio Prado Jr na Historiografia Brasileira* in. MORAES et alii (org.). **Inteligência Brasileira**. São Paulo, Brasiliense, 1986, p. 15.

13 Cf. PRADO, Danda, *op. cit.*, p.41.

1. A radicalidade¹⁴ das concepções ontológica e epistemológica de Caio Prado Júnior

A peculiaridade da vinculação de Caio Prado ao marxismo, numa época de inveterados dogmatismos, suas concepções ontológica e epistemológica consistentes e coerentes, as análises pioneiras sobre a realidade brasileira - inclusive sua interpretação sobre a questão agrária - não deixam de constituir os fatores mais relevantes da influência desse pensador em nossa intelectualidade.

Efetivamente, para Caio Prado Jr., as teorias, por melhor estruturadas que sejam - o marxismo entre elas -, estão subordinadas ao processo histórico em função do qual são elaboradas.

"Penso que se a questão da dialética marxista não for colocada em termos tais suscetíveis de servir de base e ponto de partida para a explicitação de um método científico, isto é, de normas precisas para a condução do pensamento na elaboração do Conhecimento, e isto generalizadamente e não apenas na de um ou outro fato histórico, não se estará no caminho certo. (...) A dialética materialista deve ter uma finalidade prática..."¹⁵

Sua concepção ontológica está bem delineada na parte inicial do **Esboço dos Fundamentos da Teoria Econômica** e, de forma mais didática ainda, em **A Revolução Brasileira**, livros em que o autor expõe suas noções de fato histórico, sujeito do processo histórico, determinação histórico-social da ação do indivíduo, liberdade, etc.¹⁶

A posição epistemológica decorre dessa visão ontológica, como se pode ver em vários trechos de suas obras, como os que seguem:

"Trata-se de considerar os fatos que fazem o objeto da Economia" - e demais Ciências Sociais -, "tal como eles efetivamente são, a saber, fatos humanos e por conseguinte racionais. Em outras palavras, fatos resultantes da ação pensada e consciente dos homens. ... O "pensamento" a considerar é a consciência adquirida pelos indivíduos na ação e participação anterior deles nos fatos sociais."¹⁷

¹⁴ Como já foi visto em nota anterior, quando falamos em radicalidade, referimo-nos ao enraizamento do autor nos processos sociais, e não a extremismos.

¹⁵ PRADO Jr., Caio. *Teoria Marxista do Conhecimento e Método Dialético Materialista*. In: AGB. **Seleção de Textos n. 6**. São Paulo, 1979, p. 1.

¹⁶ Cf. **A Revolução Brasileira...** p. 117-119; **Esboço...** p. 25-27.

¹⁷ PRADO JR., Caio. **Esboço ...**, p. 25.

"Essa visão dinâmica do fato econômico é proporcionada pela História. ... A História ... na perspectiva dos próprios participantes dela e seus autores, dotados precisamente daquela consciência condicionada pela experiência anterior a que acima nos referimos, e procurando dar aos fatos a feição que lhes parece conveniente."¹⁸

"(...) Numa palavra, a perspectiva histórica nos fornece, ou pelo menos é suscetível de nos fornecer, em conjunto, tanto a natureza e caráter da situação que se trata de considerar, como ainda a maneira em que os indivíduos se situam frente a ela e determinam com isso a sua ação. Temos aí a essência profunda do fato social, ao mesmo tempo ocorrência objetiva e circunstância exterior que se impõe aos indivíduos que participam daquele fato; e elemento subjetivo, como perspectiva desses indivíduos, a traçar-lhes as diretivas futuras de ação."¹⁹

Por isso, o conhecimento deixa de ser algum tipo de diletantismo para constituir-se num aspecto essencial do devir histórico. Nesse sentido,

"Se a teoria não se compreende e explica sem a experiência que a determinou -... ela... é a teorização da experiência - assim também a prática, a ação, o fato histórico (objeto da teoria posterior) não se explica e compreende sem a consideração da teoria que o condicionou e conduziu."²⁰

Nesse sentido ainda,

"... o conhecimento interfere nos fatos, pois é o conhecimento que cada indivíduo tem do mundo que o cerca e em que vive, que lhe dita e orienta a ação."²¹

Aqui já aparece sua postura dialética: a realidade, objeto do conhecimento, precisa ser captada no seu processo de constituição, sendo o movimento cognitivo parte visceral desse fazer-se ontológico. Em outras palavras, enquanto a metafísica toma a realidade como dada, estática, e atribui ao conhecimento a tarefa de determinar as propriedades das coisas, a perspectiva dialética procura entender nas coisas a ação humana, as relações humanas constituintes do real.

Funda-se em tal postura a crítica à causalidade mecanicista, cujo problema maior reside justamente na negação ou desconsideração do sujeito

¹⁸ Ibidem, p. 26.

¹⁹ Ibidem, p. 27.

²⁰ Ibidem, p. 28.

²¹ Ibidem, p. 17.

histórico. O conhecimento não pode ignorar os fatos, evidentemente; mas também não pode subestimar a teoria ou pensamento relativo a esses fatos. A motivação dos sujeitos constitui fator decisivo e impulsionador dos novos fatos:

"Numa palavra, não são simplesmente os fatos que determinam os fatos subseqüentes, como pretende a causalidade mecanicista da Economia vulgar, e sim aqueles fatos pensados e teorizados pelo agente."²²

Essa visão sobre o sujeito na história é seguida, coerentemente, por visão similar a respeito do sujeito no conhecimento. Assim como não são apenas os iluminados que determinam o processo histórico, mas toda e qualquer pessoa através de sua prática social, da mesma maneira o conhecimento não é privilégio ou monopólio de algum grupo ou categoria social, constituindo parte integrante da prática social de qualquer pessoa.

As perspectivas ontológica e epistemológica imbricam-se na prática, uma inter-relação muito bem delineada na introdução ao **Esboço...**:

" O que este livro procura é situar o fato econômico e a teoria que dele se ocupa, na confluência precisamente destes dois elementos que compõem, em conjunto, o verdadeiro objeto da Economia, a saber: de um lado, a ação que constitui propriamente o fato, e de outro, o pensamento que conduz a ação e inspira a teoria orientadora da prática. E na medida, reduzida embora, em que esse objetivo for realizado, ter-se-á uma visão mais adequada e concreta da vida e das relações econômicas, que não se moldam por princípios, leis ou padrões absolutos e eternos (...) Visão aquela da realidade econômica altamente fecunda, particularmente para nós brasileiros, porque chama a atenção para o nosso próprio comportamento coletivo, para nossa própria experiência, permitindo-nos com isso enxergá-los com mais liberdade e não através dos óculos de experiências alheias e de teorias que dão conta dessas experiências em boa parte completamente estranhas a nós."²³

A análise da realidade brasileira levada a efeito por Caio Prado é datada e sofreu as contingências da prática histórica do cientista. Consiste, entretanto, numa reflexão que explícita constantemente a forma de construção do conhecimento. Em outros termos, é cognitivamente transparente e cientificamente bem conduzida.

²² Ibidem, p. 33.

²³ Ibidem ..., p. 11-12.

O fundamento teórico-metodológico de sua obra pode ser razoavelmente avaliado através de duas teorias que trouxe de Marx, e que, trabalhadas em função da realidade brasileira, se tornaram extremamente significativas no conjunto de seus estudos. Trata-se da teoria revolucionária - e do conceito de revolução aí implicado e subjacente - e da teoria do valor. Por isso achamos conveniente tecer algumas considerações sobre ambas.

2. Revolução e Teoria Revolucionária

Para Caio Prado Jr., a única forma de tirar da miséria a grande massa pobre da população brasileira e guindá-la a níveis de vida condizentes com o avanço da civilização moderna é promover uma revolução. O problema histórico que orienta sua práxis constitui-se de uma tensão entre a necessidade da ruptura e a forma de encaminhar o processo histórico naquela perspectiva.

Nesse passo, surgem inúmeros problemas, entre os quais o de enfrentar as teorias da esquerda descoladas dos problemas históricos concretos. Grande atenção também é dada aos limites impostos pela Economia Política à compreensão da totalidade das relações de produção e à teoria econômica, em geral, também desvinculada das relações históricas.

O problema crucial, entretanto, e onde radicam todos os outros, a razão de sua obra constituir-se numa longa reflexão tanto histórica quanto epistemológica sobre a realidade brasileira, é o desconhecimento das relações sociais no Brasil.

Para o autor, a revolução é histórica; está enraizada nas relações sociais concretas que constituem a própria história. Não se inventa revolução. Ela implica, por conseguinte, conhecimento das relações que se quer revolucionar e estratégia de ação, como é apontado em *A Revolução Brasileira*:

"O que me preocupou sobretudo, e o que objetivei foi, PRIMEIRO, deslindar os fatores ou forças que no terreno econômico, social e político estão efetivamente na base do dinamismo da história brasileira da atualidade, e que impelem ou são suscetíveis de impelir a marcha dos acontecimentos no sentido da revolução. Em particular aqueles acontecimentos que têm seu teatro no campo, e que são a meu ver, no momento, os principais e fundamentais, embora longe de serem os únicos. O que me preocupou em seguida e em SEGUNDO lugar foi indagar quais os meios e processos adequados para estimular aqueles fatores e forças a fim de alcançar o mais breve

possível os objetivos almejados, que são precisamente a mesma revolução."²⁴

Por conseguinte,

"Uma teoria revolucionária, que não é um exercício sociológico, e sim objetiva a ação imediata, deve, para ter valor, representar um pensamento coletivo... É na ação coletiva que esta tarefa nos impõe, e na reflexão estimulada e condicionada por esta mesma ação e pelos contactos e relações que dela derivam, é daí que surgirá e se precisará um pensamento comum capaz de pela sua justeza e penetração em amplos setores da coletividade de que participamos, constituir uma verdadeira e fecunda teoria revolucionária."²⁵

A teoria revolucionária tem sua gênese na ação concreta das pessoas e na reflexão dessas mesmas pessoas sobre suas ações. Decorre daí, portanto, a necessidade de se conhecer profundamente as relações históricas que condicionam a ação dos grupos sociais sujeitos do processo revolucionário, e que se quer transformar.

Caio Prado tinha claro que as soluções para os problemas históricos estavam nos próprios fatos "problemáticos", e não em elucubrações engenhosas. Tais soluções não precisavam ser trazidas de fora do processo histórico e a ele aplicadas numa terapêutica de super ciência que pairasse acima das contingências históricas efetivamente presenciadas ²⁶.

"É de Marx a observação tão justa e comprovada por todo o decorrer da História, que os problemas sociais nunca se propõem sem que, ao mesmo tempo, se proponha a solução deles que não é, nem pode ser forjada por nenhum cérebro iluminado, mas se apresenta, e aí há de ser desvendada e assinalada, no próprio contexto do problema que se oferece, e na dinâmica do processo em que essa problemática se propõe."²⁷

Essa radicalidade da teoria é fundamental pois, como se pode depreender,

"do simples conceito de revolução dessa ou daquela natureza nada se poderá extrair em matéria de norma política e de ação efetivamente praticável. (...) O que vale é a determinação de tais transformações, e

²⁴ Idem. A Revolução Brasileira.... p. 45.

²⁵ Idem. "Adendo à Revolução Brasileira". Revista Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 3(14):43-73, julho de 1967, p.44.

²⁶ Cf. Ibidem, p. 5-6.

²⁷ Idem. A Revolução Brasileira, p. 3.

isto se procurará nos fatos ocorrentes e na dinâmica desses mesmos fatos." 28

Trata-se, pois, conseqüentemente,

"de reconsiderar atentamente, e sem convicções e atitudes preconcebidas as circunstâncias em que se processa a evolução histórica, social e econômica de nosso país. E procurar aí, e não em esquemas abstratos desligados da realidade brasileira, as forças e os fatores capazes de promoverem as transformações econômicas e sociais iminentes na conjuntura presente. Bem como a natureza, direção e eventualmente, ritmo dessas transformações. Trata-se em suma de reelaborar a teoria da nossa revolução, a fim de por ela acertadamente pautar a ação política da esquerda brasileira..." 29

Caio Prado recebeu muitas críticas por ser avesso ao dogmatismo e foi marginalizado por suas posições extremamente coerentes com a percepção da realidade que presenciava e vivia. Se, por um lado, o lançamento de **A Revolução Brasileira** foi festejado por muitos admiradores, de outro, e dada a agudeza da exposição, provocou irritadas manifestações. Escolheu Assis Tavares como contraponto para rebater as críticas recebidas³⁰ e reafirmar sua concepção:

"Muito mais difícil é compreender como um teórico e político revolucionário experimentado como AT ... possa pretender enquadrar no pobre e descarnado esquema de sua descrição da sociedade brasileira, a imensa complexidade com que nela se apresentam ... os interesses, sentimentos e aspirações dos indivíduos, categorias, setores, classes e outros agrupamentos que em conjunto formam aquela sociedade. É certo que se pode e deve destacar algumas linhas muito gerais de natureza classista para servirem de roteiro na análise e caracterização das forças políticas atuantes no País. Mas quando se trata de levar este roteiro para o terreno da ação política, e computar e avaliar a distribuição de forças naquela ação, é preciso introduzir no mesmo roteiro toda uma gama de qualificações que somente a conjuntura de cada momento e situação pode satisfatoriamente indicar. Não é admissível, ... fundar-se unicamente numa rígida e esquemática classificação de interesses econômicos, cada qual atribuído a uma determinada classe ou categoria social, e daí deduzir aprioristicamente o comportamento que terão estas diferentes classes

28 Ibidem, p. 5.

29 Ibidem, p. 17.

30 A edição seguinte de **A Revolução Brasileira** já passou a contar com um adendo, constituído do texto de AT e da resposta de *CPI*.

e categorias. Isto é ignorar por inteiro a complexidade das motivações políticas, onde a par dos interesses propriamente econômicos, participam também outros e muitos impulsos, influências, valores com raízes em crenças, convicções, ideologias, e que sei mais, carreadas pela educação e tradição recebidas, ou induzidas pelas vicissitudes da experiência sofrida. Mesmo aquilo que ordinariamente se entende por interesses econômicos, não é fácil de caracterizar em termos gerais, porque há sempre diferentes maneiras de interpretar e ponderar estes interesses, bem como fazer um juízo sobre os meios adequados para os realizar (...) no complexo entrelaçamento, aliás muito variável tanto no tempo como no espaço, com que os interesses de qualquer natureza se apresentam na trama da vida social, torna-se extremamente arriscado um julgamento "a priori", deduzido de qualquer sistema de correspondência entre situações sociais e juízos valorativos, acerca do papel que eventualmente tais interesses representarão, em conjuntura determinada, na fixação do comportamento político de uma coletividade." ³¹

O problema metodológico apontado acima repercutia na prática dos partidos de esquerda que reduziam a dialética histórica às disputas entre grupelhos dirigentes das organizações. Daí o comentário do autor:

"Quando se observam com atenção as ocorrências políticas brasileiras nestes últimos anos, verifica-se que de fato o que se achava efetivamente mobilizado e atuando na luta revolucionária, ou antes naquilo que se pretendia tal, eram unicamente reduzidas cúpulas esquerdizantes que enchiam todo o campo que deveria ser daquela luta. Cúpula política no Congresso Nacional e numa ou outra Assembléia Estadual ou Câmara Municipal, cúpula sindical nos setores operários, cúpula intelectual nos setores profissionais, cúpula estudantil, cúpula militar... Tudo mais, as bases, as massas populares, assistiam passivamente, ou pouco mais que isso, aos acontecimentos. E na melhor das hipóteses faziam, nos momentos de maior tensão, de torcida como nos jogos de futebol." ³²

Voltamos a nos defrontar com a íntima vinculação entre a teoria e a prática social: a teoria equivocada sobre os processos históricos permanece totalmente inútil, quando não nefasta, pois além de não conseguir mobilizar a grande massa dos potenciais sujeitos do processo revolucionário, pode

³¹ Ibidem, p. 204-205 (grifos nossos).

³² Ibidem, p. 14.

levar muitos deles às desilusões de uma estratégia mal delineada. Tal questão, evidentemente, mantém toda a atualidade.

O conceito de revolução, radicalmente histórico, e o procedimento metodológico para elaboração/determinação da teoria a conduzir e potenciar a ação revolucionária, também histórico, enriquecem sobremaneira a concepção pradiana da história, principalmente na perspectiva dos grupos sociais cuja vinculação fundamental com o conjunto da sociedade opera-se a partir do e pelo trabalho. As contradições vividas por eles, impulsionadoras da ação, estão nas próprias relações sociais. A explicitação sobre a teoria do valor, ajudará a abordar essa complexidade.

3. Teoria do Valor em Caio Prado Jr.

Como já mencionamos, a teoria do valor é umas das teorias trabalhadas por Caio Prado em função da realidade brasileira. É com objetivo metodológico que resolvemos expor, mesmo sucintamente, o que o autor diz sobre ela. Sem essa teoria não entenderemos as relações cidade-campo, as relações entre as várias formas de capital e a diversidade de formas de produção e, principalmente, corremos o risco de inverter os sujeitos históricos efetivos.

Quando analisados em seus fatores essenciais e de natureza estritamente econômica, os processos produtivos agrários e urbanos e suas múltiplas interações nos remetem ao problema da equivalência entre os esforços produtivos empregados nos diferentes setores, sem o que é impossível estabelecermos corretamente as relações de intercâmbio entre eles produzidas.

Cabe lembrar que a teoria do valor resultou do enfrentamento dessa questão pelos economistas clássicos que, ao desenvolvê-la ofereceram uma das melhores contribuições para o entendimento da economia capitalista e para a explicação dos sistemas econômicos anteriores. Atualmente, relegada a segundo plano por várias correntes, não temos certeza se, tal como foi desenvolvida por Smith, Ricardo e completada por Marx, ela ainda se sustente nesta fase monopolista do capitalismo. Estamos convencidos, entretanto, que, se não enfrentarmos o problema da equivalência entre diferentes mercadorias e não colocarmos em dúvida as teorias que "respondem" ao problema em termos meramente monetários (a escala de medida tornando-se explicativa do padrão determinante da escala), pouco poderemos avançar na explicação do "sistema" econômico capitalista, tal como está estruturado contemporaneamente.

A teoria do valor, de certa forma, é sempre crítica dos esquemas teóricos justificativos - não explicativos - da realidade, pois remete o pesquisador às relações imediatas de produção e, a partir daí, e somente daí, alcança o "sistema" econômico mais geral. Isso requer do analista o domínio dessas relações imediatas e o entendimento das mediações efetivas (e por isso mesmo contingentes, unilaterais, limitadas, etc., mas radicais) que se estabelecem entre as formas de produzir. A partir daí torna-se possível a compreensão das relações mais gerais do "sistema."

Ora, o procedimento dos economistas, via de regra, dá-se no sentido oposto, das teorias gerais aos processos imediatos, nem sempre alcançando estes últimos.

Esse é também um dos problemas das análises sobre a história agrária brasileira, oriundo de limites sociais, por um lado - a insuficiência de estudos e pesquisas sobre os processos imediatos de produção no meio rural-, e de metodologia inadequada, decorrente de insuficiência tanto historiográfica quanto da formação ou posicionamento pessoais. Muitos estudos agrários publicados prescindem do conhecimento detalhado da realidade, pois a precedência é dada ao esquema lógico ou à "racionalidade" atribuída aos processos. Utilizam fatos de forma aleatória, mais ilustrativa do que constitutiva do conhecimento.³³

Essa sub-valorização das relações concretas, imediatas tem conseqüências funestas para a prática dos grupos sociais que não participam das relações de produção dominantes. Quando não são "encaixados" em esquemas preconcebidos, são simplesmente ignorados nas análises e, conseqüentemente, nas políticas delineadas conforme aquele tipo de conhecimento.

Caio Prado vivenciou os dois tipos de limite - de informações e de inadequação metodológica -, mas desenvolveu uma ampla reflexão no sentido de delimitar um referencial metodológico capaz de dar conta, com sucesso e na perspectiva dos grupos sociais relegados a plano secundário no Brasil, do conhecimento das nossas relações sociais.

É nessa perspectiva que ele aborda a teoria do valor, ou seja, como um recurso metodológico que possibilita a compreensão da totalidade das

³³ Cf., por exemplo, o trabalho de Claus Germer, onde ele compara os processos agropecuários de Marialva e Marechal Cândido Rondon, PR; a prática profissional e política do autor e seu esquema teórico são incongruentes. As páginas finais do trabalho, que descrevem situações mais imediatas e refletem a experiência do autor, contradizem a longa exposição teórica anterior (Cf. GERMER, C.(coord.). *Análise Comparativa do Progresso Técnico na Soja em uma região antiga de café (Norte) e em região de culturas alimentares (Extremo-Oeste) do Paraná*. Curitiba, IPARDES, 1981. Algo semelhante ocorre na argumentação de Geraldo Müller em *O Complexo Agroindustrial Brasileiro*. Rio de Janeiro, FGV, 1981.

relações históricas constitutivas de nossa sociedade. Concomitantemente, porém, sua exposição constitui-se como parte da crítica feita à economia ortodoxa e ao caráter transcendental do conhecimento produzido pelos economistas.

Seu raciocínio segue próximo à concepção de Marx e Engels, mas os argumentos guardam certa peculiaridade, visível em dois momentos: quando ele aborda a constituição histórica e teórica da relação de equivalência e do padrão econômico de confrontação dos valores, e no que se refere ao tratamento dado à questão pelos economistas posteriores a Marx.

Ao esboçar a gênese lógica e histórica da teoria do valor, Caio Prado parte do sistema de trocas. Distingue o período moderno do anterior, caracterizando este último pela insuficiência e mesmo falta de critério geral e sistemático que presidiu às trocas e orientasse o fluxo da atividade mercantil.³⁴

Em termos lógicos, essas relações econômicas eram fatos complementares que marchavam juntos,

".. estimulando-se mutuamente e impulsionados em conjunto pelos benefícios resultantes da divisão do trabalho e especialização da produção como fatores que são do aumento da produtividade e do rendimento do trabalho. O que tem como contrapartida a economia do esforço produtivo. (...) Ora, esse resultado depende da possibilidade de uma confrontação, através das operações comerciais, do esforço despendido na produção por diferentes produtores; confrontação essa que permitirá aos interessados julgarem da conveniência ou não da especialização e divisão de atividades que realizam. (...) Para isso é essencial que as proporções em que as trocas se efetuam ... realizem ou pelo menos tendam permanentemente a realizar, pela sua repetição e na continuidade das operações, a equivalência em termos de esforço produtivo dos bens trocados." ³⁵

Impõe-se, como momento necessário na operação de equivalência, a determinação do padrão de valor. Não, entretanto, como mero problema teórico, mas como problema histórico. As deficiências do comércio pré-moderno centravam-se na carência de um padrão universal de confrontação das mercadorias, independente das injunções não-econômicas. A conclusão teórica dos economistas, apreendida na análise dos fatos correntes, é que tal padrão deveria ser dado naturalmente pela força-de-trabalho, visto que, de fato, se tratava de medir o esforço produtivo contido na gênese de todos os

³⁴ Cf. Idem. *Esboço* ..., p. 36.

³⁵ *Ibidem*, p. 36-37.

bens econômicos. Na medida que o desenvolvimento das relações industriais levava adiante a separação dos trabalhadores dos seus meios de produção, tornava-se possível empregar a força-de-trabalho como medida do esforço necessário à produção³⁶, submetendo-se ela própria ao padrão geral de trocas. Sua equivalência, nesse sentido, é dada pelos bens necessários à subsistência do trabalhador e produtor e continuidade do processo produtivo, o que inclui a reprodução social dos operários.³⁷

A mercantilização da força-de-trabalho completa o sistema comercial que se integra internamente, bastando-se a si próprio e sem intervenção de fatores estranhos ao mecanismo econômico.³⁸

Temos então a equivalência em termos de valor-trabalho elevada à condição de fundamento essencial do automatismo da economia moderna. É na base da equivalência

"... que se estabelece a norma geral segundo a qual se fixam tanto a qualidade e quantidade dos bens produzidos, como a distribuição deles pelos membros da sociedade. Norma aquela que resulta espontânea e naturalmente do livre jogo das operações de troca e funcionamento automático do mecanismo comercial. A ação dos indivíduos engajados nas relações de produção, embora autônoma e resultante da livre determinação própria de cada qual, vai dar num ordenamento do conjunto econômico em que produção e distribuição se realizam (...) de acordo com leis econômicas que independem de vontades individuais. (...) norma essa que se foi constituindo e impondo no curso do processo de mercantilização das relações econômicas de produção e distribuição, e que se afirma plenamente quando tal processo chega a termo e envolve afinal toda a atividade econômica até as suas raízes no ato direto e imediato da produção."³⁹

36 "... É a força de trabalho, portanto, ou antes, a sua medida que pode fornecer indicações finais e conclusivas acerca da conveniência ou não de se produzir este ou aquele bem; e é isso afinal de contas que deve orientar a especialização da produção e a divisão do trabalho, que são as circunstâncias básicas em que assentam as trocas e o comércio em geral" (Idem, p. 39).

37 Nesse passo aparece a discussão sobre necessidade humana. Em nota posterior, Caio afirma o seguinte: "... o conceito de "necessidades humanas" não pode ser interpretado como uma abstração apriorística. Noutras palavras, as necessidades do homem não podem ser aferidas por padrões abstratos; e sim apreciados em confronto com os padrões reais e concretos da sociedade de que o homem participa. "Necessidades econômicas" não é um conceito biológico, mas essencialmente social e histórico" (Esboço..., p. 50).

38 Para melhor acompanhamento dessa argumentação, cf. o cap. 2 do *Esboço...*, principalmente a partir da página 36.

39 *Ibidem*, p. 45-6. Cf. também, p. 47.

Caio Prado, na seqüência, explica que a progressiva substituição de um sistema por outro não evolui sem perturbações e atritos, com vantagens para uns e prejuízo para outros.

" ... aquelas perturbações giram sobretudo, no plano teórico (mas com repercussões práticas imediatas de monta) em torno da questão da possibilidade e eventualidade da transformação do sistema econômico e substituição do vigente em que predomina a regulamentação político-jurídica das relações econômicas, por outro de relações derivadas da livre iniciativa e determinação dos indivíduos movidos por seus interesses privados (...) numa palavra, fazia-se mister o conhecimento de que a regulamentação político-jurídica era dispensável e podia ser suprida vantajosamente por um ajustamento espontâneo decorrente naturalmente da livre determinação dos indivíduos engajados na atividade econômica e propulsores dela." ⁴⁰

Os limites para as transformações pretendidas pelos teóricos capitalistas, entretanto, não se restringiam às questões relativas às forças produtivas. Envolviam, evidentemente, todo o processo de mudança no sistema de distribuição social da riqueza. E a marginalização e miséria dos trabalhadores rurais e operários urbanos começaram a mostrar com clareza a quem servia direta e imediatamente tal sistema.

A produção teórica, explica Caio Prado, não ficou infensa às crescentes contradições sociais:

"Essa diferenciação de classes, que no terreno social e político resultava na luta irreconciliável delas, propunha por efeito disso, no terreno da teoria econômica, duas linhas de desenvolvimento que derivam do ponto de vista respectivamente da burguesia e do proletariado em que se coloca o observador dos fatos econômicos, bem como dos interesses que representa e fins que almeja: ou a conservação, o aperfeiçoamento e, portanto, em consequência, a justificação do sistema capitalista; ou a transformação e destruição desse sistema, e pois a sua condenação. No primeiro desses pontos de vista, escusado dizê-lo, coloca-se o teórico da Economia Política burguesa - chamada depois clássica, ortodoxa ou vulgar. No outro situa-se a teoria econômica do proletariado, que será na sua mais alta e pura expressão, o marxismo." ⁴¹

⁴⁰ Ibidem, p. 53-54.

⁴¹ Ibidem, p. 58-9.

Para o nosso autor, em termos teóricos, o assunto se propunha em torno de uma questão fundamental que a Economia Política deixara em aberto ou não resolvera satisfatoriamente. Essa questão tinha sua origem no argumento com que se procurou refutar a teoria ricardiana do valor medido pelo trabalho despendido na produção dos bens econômicos: tratava-se de saber como o valor de troca criado pelo trabalho (pela força-de-trabalho) era superior ao valor de troca do próprio trabalho.

"A economia conservadora e ortodoxa - continua Caio Prado - ... contestará a exclusividade atribuída ao trabalho como fonte do valor; e imputará a diferença verificada entre o valor da força de trabalho e o da mercadoria produzida por essa força (diferença que constitui o lucro capitalista e a renda fundiária) a uma contribuição respectivamente do capital e da terra. (...) Os socialistas (refiro-me agora àqueles que precederam Marx e Engels, ou que persistiram depois deles na mesma ordem de idéias, como Proudhon e os "reformistas" posteriores) aceitam a formulação da Economia Política clássica e, situando-se no terreno ético, tiram dela a conclusão de que se o valor tem sua fonte exclusiva no trabalho, cabe ao trabalhador o direito integral a esse valor." 42

Caio Prado, no entanto, expõe de maneira clara o problema fundamental negligenciado pelos socialistas e que truncava sua ação política: a compreensão do mecanismo social de distribuição da renda originário das injustiças e da aparente "normalidade" da exploração capitalista:

"Em seu aspecto teórico, a falha da concepção socialista está em que elimina o automatismo e necessidade da lei do valor, pois abre nela uma exceção injustificável. A lei do valor, válida e operante em todas as relações econômicas do capitalismo, não se aplica e não atua no caso das relações de trabalho, que são precisamente as fundamentais do sistema. (...) A exceção que os socialistas introduzem na teoria do valor joga essa teoria por terra, destrói-a em seus fundamentos. E destrói com isso a própria concepção que atribui ao trabalho a produção do valor." 43

"(...) O mais grave da posição assumida pelo socialismo é que ela o priva de uma base teórica sólida e o impede por isso de ir além, em sua ação prática, de um apelo à distribuição mais equitativa do produto social e correção da injustiça sofrida pelos trabalhadores. Concepção essa que não tem outra perspectiva que a tarefa

42 Ibidem, p. 59-60 (grifos nossos).

43 Ibidem, p. 60-1.

imediatista da realização de melhores condições de vida e maior remuneração para o trabalho." ⁴⁴

Os limites dessa forma de socialismo foram o problema histórico enfrentado por Marx e Engels, enquanto participantes dos movimentos operários. Para o entendimento e equacionamento desses limites iriam desenvolver um amplo estudo e análise da economia européia. Os procedimentos epistemológicos, que tanto sensibilizaram Caio Prado Júnior, pautavam-se por um profundo respeito à realidade que pretendiam analisar. Colocaram temporariamente de lado as preocupações de ordem ética e política e as decorrentes projeções idealistas, características das incursões dos primeiros socialistas no terreno econômico e partiram para um estudo profundo do capitalismo que queriam combater. Essa objetividade é destacada por Caio Prado quando afirma que

"o marxismo ... aceita o capitalismo, como fato histórico que ele é, na sua integridade e por isso nas conseqüências que comporta; e é precisamente nessas conseqüências derradeiras e de última instância que o marxismo se funda para propor a transformação do sistema." ⁴⁵

Caio mostra que o mesmo comportamento é mantido em relação aos teóricos do capitalismo. Marx aceita e torna suas a teoria ricardiana do valor e suas conseqüências: que a troca realizada entre o trabalhador e o capitalista é rigorosamente equivalente, isto é, a mercadoria trabalho vale exatamente o salário com que o capitalista o adquire.

Mas como explicar então que o produto desse trabalho, a mercadoria por ele produzida tenha um valor superior ao mesmo trabalho?

Responde Caio Prado:

"A dificuldade se encontra numa insuficiente análise da operação realizada pelo trabalhador e capitalista; e é essa insuficiência que o arguto espírito de Marx saberá suprir. O que o capitalista paga pela força de trabalho ao comprá-la, isto é, o salário que entrega ao trabalhador, constitui precisamente o valor de troca dessa força; mas o que o capitalista adquire nessa compra não é um valor de troca, e sim o o valor de uso da força de trabalho. (...) O valor de uso da força de trabalho, que é o que o capitalista adquiriu, esse valor de uso é o emprego da força de trabalho e sua utilização na tarefa produtiva. O valor de troca que tal força, assim empregada, vai produzir durante sua utilização, isto é, o valor dos produtos ou mercadorias que dele

⁴⁴ Ibidem, p. 61.

⁴⁵ Ibidem, p. 61-62.

resulta, isso nada tem a ver com aquele valor de troca pelo qual foi adquirida, pois dependerá unicamente da produtividade do trabalho."⁴⁶

Na prática política revolucionária, em decorrência da conclusão teórica anterior,

"tratar-se-á, não de deformar a lei do valor sob pretexto de lhe dar justa aplicação ... e sim de eliminar a situação privilegiada de uma das partes do mercado de trabalho que é a dos detentores dos meios de produção. E isso se fará com a abolição da propriedade privada desses meios, o que significará o socialismo."⁴⁷

Caio Prado também critica as explicações da teoria econômica ortodoxa sobre a diferença para mais que se observa entre o valor produzido pelo trabalho e o valor desse trabalho expresso no salário, questão pendente na teoria ricardiana do valor. Os economistas explicam o fato atribuindo capacidade de gerar valor a outros fatores que concorrem com o trabalho na produção, a saber, a terra e o capital; precisamente aqueles elementos, note-se bem, com que os detentores dos meios de produção contribuem para a atividade produtiva⁴⁸.

Para ele, a explicação, de fato, constitui uma justificativa da apropriação da mais-valia, que não resultaria do trabalho, mas de fatores não relacionados aos trabalhadores: a terra do proprietário fundiário e os instrumentos de produção capitalista⁴⁹.

"Certas dificuldades de uma tal explicação" - continua o autor de **A Questão Agrária no Brasil** - "embora por demais visíveis, são deixadas de lado. Assim, por exemplo, o fato de a terra e os recursos naturais em geral, se erigirem em fatores econômicos pelo simples fato de se encontrarem na posse e sob o domínio de certos indivíduos, o que deriva de circunstâncias de ordem política e jurídica que não têm relação direta alguma, e muito menos de causa e efeito, com os fatos econômicos (...) não é atribuível à propriedade privada nenhum dom ou capacidade produtiva de valor novo. A propriedade poderá influir na distribuição e repartição de valores já criados - isso é sem dúvida mais que verdadeiro - mas não é e não pode ser fonte originária de valor."⁵⁰

46 Ibidem, p. 62-63.

47 Ibidem, p. 64.

48 Cf. ibidem, p. 65.

49 Cf. ibidem, p. 65.

50 Idem, ibidem, p. 65-66.

Atribuir a gênese do valor aos três fatores -*capital, terra e trabalho*-, corresponde à prática empírica dos homens de negócios cuja experiência é objeto da teorização da Economia ortodoxa:

"Realmente, ao perceber o resultado da venda das mercadorias produzidas quando se encerra o ciclo da produção, esse resultado ou receita, que é o valor realizado da produção, se reparte entre o capital, a terra e o trabalho sob a forma respectivamente de lucro, renda fundiária e salário. Esquemmatizando-se o processo da produção, é isso que ocorre, dando a aparência de que aquela repartição do valor produzido representa a remuneração dos fatores que concorreram na produção do mesmo valor, percebendo cada qual deles a parte que lhe coube por aquele concurso."⁵¹

Ao capitalista parecerá normal e justa a distribuição da renda vigente e a determinação de sua origem tal como elaborada pelos economistas, isto é, como decorrência natural do processo produtivo do valor, em consequência do qual esse valor se distribui espontânea e proporcionalmente entre aqueles que o criaram.

Mesmo aceitando a justificativa da raiz social da economia ortodoxa, fica a dificuldade de explicar a proporção em que o valor criado se distribui entre os diferentes fatores de produção. Para Caio Prado, ela não é sequer capaz de fixar um padrão de medida daquele valor:

"a teoria ortodoxa chega a uma completa inversão do assunto. Tratava-se ... de determinar a fonte do valor, a sua causa determinante. A teoria ortodoxa apresenta como sendo essa causa o que na realidade constitui o efeito do valor, a saber, o preço pelo qual os fatores são pagos.(...) Admite a priori, como justificado, a remuneração do capital e da terra, e daí conclui, com visos de perfeita coerência, que a remuneração dos fatores, tal como isso efetivamente se dá, se realiza na proporção da participação de cada qual dos fatores na criação do valor. Como se vê, a teoria ortodoxa do valor nada realmente explica, e se limita a registrar e aceitar tal qual o fato da remuneração monetária dos fatores de produção. (...) Uma teoria propriamente do valor é dispensada."⁵²

Em última instância, essa concepção procura terminantemente negar que o capital é um valor a se acrescentar e desenvolver unicamente quando investido na atividade produtiva e fecundado pelo esforço do trabalho. Pode-se entender as razões políticas - não as científicas - dessa atitude.

⁵¹ Idem, p. 68.

⁵² Idem, p. 68.

Caio Prado, na aparência, parece em alguns momentos reproduzir aquele "esquemão" lógico, onde o processo histórico é meramente ilustrativo de modelos preconcebidos. Não obstante, ele se mostra radical no melhor estilo marxista, tanto ao recuperar a teoria do valor dos economistas clássicos quanto ao afirmar como a grande novidade no processo capitalista a subjugação do processo imediato de produção à lógica do valor, aspecto esse apreendido por Marx.

Efetivamente, a teoria do valor foi uma *bomba de efeito retardado* lançada pelos economistas clássicos. Ela substitui todos os engenhosos esquemas ante-modernos de explicação da riqueza pelo elemento geneticamente imprescindível à sua constituição: *o trabalho*.

Após Smith e Ricardo, Marx aprofunda o assunto mostrando que o trabalho originário é socialmente desenvolvido por uma classe que pouco retém da riqueza produzida; que mecanismos sociais e econômicos de concentração da riqueza desqualificam os sujeitos essenciais da produção e sua contribuição para a constituição do capital.

Essa postura revolucionou a economia política de seu tempo; revoluciona ainda hoje. Vincula radicalmente a economia política - que pretende explicar o dinamismo intrínseco aos vários aspectos do processo global de produção capitalista - à história e às relações sociais que a constituem. Vincula também o automatismo da distribuição capitalista à produção imediata e social dos valores. A noção de sistema, então, passa a ser utilizada não como camisa de força, mas como categoria que procura delimitar racionalmente (ou cognitivamente) a complexidade de relações presentes nessa sociedade, tanto imediatas como mediatas.

Para Marx - e Caio Prado assume isso radicalmente - a explicação e a desmitificação do sistema capitalista exigem a utilização da categoria *valor*.

Ela, entretanto, não dispensa o conhecimento profundo da sociedade, das relações efetivas que a constituem. A categoria fornece o esquema de ação cognitiva que pode ser cumprido, mas não é propriamente o conceito, a realização do conhecimento; é a planta mas não o edifício, é a partitura mas não o concerto, embora dificilmente o construtor ou o maestro possam executar a contento suas tarefas sem os respectivos e prévios delineamentos.

Em termos operacionais, por conseguinte, coloca-se a tensão entre o conhecimento, imprescindível à ação política revolucionária, e a prática política propriamente dita. Caio Prado expressa essa dialética delimitando o pensamento histórico e ação (em sentido estrito) como constitutivos da práxis. A raiz dessa tensão está na inevitabilidade da história, quer no conhecimento, quer na prática política.

Alicerçados nessas concepções é que entenderemos o tratamento pradiano da problemática agrária e da agropecuária brasileira.

4. Questão Agrária

Em sua busca de explicações para a realidade sócio-econômica brasileira, não poderia Caio Prado deixar de lado a questão agrária, mesmo com a enorme limitação que lhe impunham a escassez e a debilidade dos estudos sobre o assunto. Se é um dos pioneiros das ciências sociais no Brasil - no sentido da constituição e da metodologia dessas ciências -, muito mais o é na presente questão. Cobrar-lhe, pois, a explicitação segura e completa do tema é não reconhecer a fragilidade do conhecimento sobre as relações sociais e de produção vigentes a partir do meio rural, enorme ainda hoje e, evidentemente, muito maior há algumas décadas atrás. Ainda assim conseguiu avançar muito. Sua visão do processo revolucionário no Brasil privilegiou as contradições no meio rural e exigiu o aprofundamento do tema. Referiu-se a isso várias vezes, uma delas ao tratar do programa da revolução brasileira. Após retomar os pressupostos básicos da teoria revolucionária - sucintamente evocados acima - reafirmou

"... a importância ... (da) caracterização precisa das relações de trabalho e produção na agropecuária brasileira, pois além das teorias reinantes na matéria, é na situação socioeconômica presente no campo brasileiro que se encontram as contradições fundamentais e de maior potencialidade revolucionária na fase atual do processo histórico-social que o país atravessa. É aí que a herança da nossa formação colonial deixou seus mais profundos traços, e os mais significativos do ponto de vista social. E assim a superação do estatuto colonial que represente, como vimos, a linha mestra da revolução brasileira, encontra no campo os principais e essenciais obstáculos a seu processamento. A precisa caracterização das relações de trabalho e produção no campo brasileiro abrem pois as mais amplas perspectivas da revolução, uma vez que encontramos nessa caracterização a natureza dos conflitos e a dinâmica daquelas contradições fundamentais incluídas no processo histórico-social em desenvolvimento no país."⁵³

Sua concepção geral sobre a revolução, por outro lado, como já foi referido, fundava-se em estudos sistemáticos das fontes documentais e bibliográficas sobre o processo histórico brasileiro e numa concepção

⁵³ Idem. *A Revolução Brasileira...* p. 119-120.

metodológica suficientemente consistente e aberta para valorizar os processos históricos e suas nuances. A observação pessoal direta - realizada através de viagens a quase todas as regiões do país e contatos diretos com as populações locais - somada à concepção histórica geral e à formulação metodológica de grande alcance heurístico, possibilitou-lhe aprofundar o conhecimento sobre as relações sociais no Brasil e os problemas históricos das pessoas nas várias regiões, resguardando, apesar da visão de conjunto do processo histórico, a diversidade de situações nessa totalidade. Os recursos teóricos e metodológicos, enfim, e a atividade de pesquisa lhe proporcionavam a gênese histórica das situações observadas, a perspectiva de processo.

A carência de estudos sobre toda essa diversidade, em tal perspectiva, aparecia sem rodeios. Coerentemente, entretanto, em vez de preencher os "vácuos" com explicações meramente idealistas, Caio Prado pedia ajuda e indicava pistas a serem perseguidas com o objetivo de se conhecer de fato nosso país. Este é o sentido de seu apelo aos homens de ciência e aos homens práticos que podem trazer sua contribuição para o esclarecimento da questão agrária a fim de

"... que o façam, e com urgência, pois estamos mais que em tempo de iniciar alguma coisa nesse sentido, o que não se fará em profundidade e com solidez enquanto não houver clareza e conhecimento preciso daquilo que realmente há por fazer e pode ser feito."⁵⁴

Não esquece que faltam

"... análises em profundidade e estudos precisos de nosso problema agrário que evidentemente não se satisfaz com a simples afirmação da necessidade da reforma, o que já se tornou cediço; e impõe respostas claras acerca da maneira prática de a realizar e sobre o conteúdo efetivo das reformas a serem efetuadas. (...) Infelizmente - lamenta ele - muitas correntes políticas de esquerda, embora honestamente empenhadas em levar por diante a reforma, não se aperceberam ainda que paralelamente à propaganda e mobilização da opinião pública, e particularmente daqueles setores mais diretamente interessados no assunto e que são os trabalhadores rurais, é preciso proceder a um levantamento rigoroso e preciso das reais condições da economia agrária brasileira, a fim de que a ação política se faça na base de diretrizes práticas e soluções concretas. É preciso de uma vez por todas sair da vagueza das adjetivações ..., sair das formulações gerais e da transposição mecânica, para o Brasil, de condições e

⁵⁴ Idem. A Questão Agrária no Brasil, p. 126.

situações econômicas e sociais estranhas; das simples imprecações contra o latifúndio e dos lamentos acerca dos miseráveis padrões de vida da população rural brasileira, a fim de assentar como e por que meios se poderá modificar essa situação e corrigir os graves vícios de nossa estrutura agrária e relações de trabalho e produção no campo responsáveis por aqueles padrões."⁵⁵

Em relação à política agrária, propõe-se a abrir caminho a uma análise e entendimento mais adequados. O objetivo central das reformas a serem implementadas no meio rural deveria consistir na elevação dos padrões de vida da população rural brasileira. Sinteticamente, trata-se,

"no que se refere à política agrária na perspectiva política geral do país, de introduzir, estender e desenvolver nas relações de produção e trabalho rural, novas e aperfeiçoadas situações capazes de assegurar à população rural, nas circunstâncias do país, condições de trabalho, subsistência e atividades em geral que lhes proporcionem um padrão de vida condicente com os níveis humanos de nossos dias, o que não é positivamente o caso."⁵⁶

A questão das reformas tem sido proposta em duas frentes: pela extensão da legislação trabalhista ao campo, e pela modificação da estrutura da propriedade da terra, de maneira a facilitar sua utilização para produção.

A opção jurídica impõe a tarefa de conhecimento profundo das relações de trabalho rurais que se pretenda regulamentar. O problema aqui é normatizar um conjunto de relações efetivas e garantir, pelo preceito legal e nessas situações concretas, aquele objetivo geral da política agrária.

"Ao tratar das relações de trabalho a serem legalmente reguladas, devemos partir não da conceituação abstrata dessas relações, de quadros jurídicos ou esquemas político-social pré-formados, e sim do que efetivamente se observa na realidade brasileira. As circunstâncias particulares da nossa formação histórica, as condições peculiares em que se realizam as atividades produtivas na agropecuária brasileira, determinam relações de trabalho que assumem freqüentemente formas específicas e por vezes muito complexas que não se ajustam nos padrões consagrados. É portanto a análise atenta delas, e inicialmente só isso que nos deve guiar."⁵⁷

A redistribuição da terra também exige conhecimento preciso das condições climáticas e de solo, tanto quanto das formas concretas de

55 Ibidem, p. 87 [grifos nossos].

56 Ibidem, p. 14.

57 Ibidem, p. 92.

produção que são levadas a efeito nas várias regiões. Introduzir o parcelamento da terra em culturas que exigem empreendimento cooperativo de centenas de trabalhadores, por exemplo, não ajuda a melhorar as condições dos agricultores aí empregados.

Por outro lado, a questão do acesso à terra e da melhoria das relações de trabalho - metas colocadas pelos movimentos sociais rurais e, conforme Caio Prado, explicitadoras de problemas concretos vivenciados pelos trabalhadores no campo - não se resolvem mecanicamente. São reformas que enfrentam resistências, dissimuladas ou violentas, de grupos sociais ainda poderosos na sociedade brasileira. Por motivos similares, não se pode cair na ingenuidade de confiar que, por desdobramentos automáticos do mercado ou por estímulos comerciais imediatistas, resolver-se-á o problema do monopólio da terra⁵⁸. Da mesma forma é ingenuidade ou atitude até mal intencionada acreditar ou pregar que, pela mera evolução das relações capitalistas de produção, resolver-se-á o problema da violenta exploração dos trabalhadores e solucionar-se-á o problema da miséria a que é relegada a maioria daqueles trabalhadores rurais em decorrência da super-exploração⁵⁹. O movimento é, inclusive, oposto, pois,

"aqui o papel da apuração das relações capitalistas de trabalho e produção não terá e não pode ter papel algum. (...) O "negócio" da agricultura - e é nessa base que se estrutura a maior e principal parte da economia rural brasileira - não se mantém muitas vezes senão graças precisamente aos baixos padrões de vida dos trabalhadores, e pois ao reduzido custo da mão-de-obra que emprega. (...) Douro lado" - constata Caio Prado - "os fatos mostram de forma clara que justamente no processo de apuração das relações capitalistas de produção e trabalho - isto é, a transformação do trabalhador empregado em assalariado puro - os padrões materiais do trabalhador tendem a se reduzir."⁶⁰

As relações sociais de produção no Brasil são predominantemente capitalistas - afirma categoricamente Caio Prado -, mesmo que com baixo nível tecnológico⁶¹. E continua:

58 Cf. Idem, *ibidem*, p. 110-111.

59 Cf. Idem. *A Revolução Brasileira...*, p. 83-4.

60 *Ibidem*, p. 83-4.

61 "É preciso não confundir "capitalismo" com tecnologia desenvolvida. Essa confusão é insinuada e estimulada por concepções apologéticas do capitalismo, e toma por padrão de referência o sistema tal como se apresenta nos países altamente desenvolvidos, como nos Estados Unidos e na Europa Ocidental" (*Revolução Brasileira...*, p. 85).

"O que caracteriza essencialmente o capitalismo como sistema econômico e social, são relações de produção e trabalho em que os fatores ou bens de produção, ou que concorrem na produção de mercadorias (instrumentos de produção e máquinas, matéria-prima a ser elaborada, etc., e particularmente força de trabalho empregado na produção), são mercadorias que se compram e vendem, e privadamente apropriadas: a força de trabalho, pelo trabalhador; as demais, pelo capitalista e empresário da produção. E nesse sentido, as relações de produção predominantes na economia brasileira, inclusive na agropecuária, são de natureza capitalista..."⁶²

"O que define o capitalismo" - continua Caio Prado em **A Revolução Brasileira** - "como sistema específico de produção, como se dá com respeito a qualquer outro sistema, são relações humanas de produção e trabalho, isto é, o complexo de direitos e obrigações que se estabelecem entre indivíduos humanos participantes das atividades produtivas, e que definem e determinam a posição respectiva desses indivíduos, uns com respeito aos outros. No caso do capitalismo, são tais posições respectivas e relações aquelas que fazem, de uns, proprietários e detentores de capital; de outros, trabalhadores que dispõem e cedem por venda aos primeiros, a sua força de trabalho..."⁶³

O sistema colonial, tanto quanto as relações dele derivadas, são capitalistas. Nas contradições geradas por esse sistema, entretanto, é que poderemos encontrar as forças sociais capazes de eliminar o que sobra de colonialismo nas relações de trabalho e produção da economia brasileira e no estatuto do trabalhador rural⁶⁴. O capitalismo, pois, não é superação dos nossos problemas históricos. É o processo que precisamos transformar, e que é o presente da história de nosso País⁶⁵.

Tudo isso implica uma verdadeira reorganização e reorientação da economia.

"... o que se propõe é colocá-la em função dos gerais interesses e necessidades do país e da massa de sua população; necessidades e interesses esses que, na sua maior e melhor parte, se encontram além do funcionamento normal e espontâneo da economia brasileira e não se incluem entre os estímulos e incentivos às suas atividades produtivas. Trata-se antes de necessidades potenciais que não se

⁶² Ibidem, p. 85.

⁶³ Ibidem, p. 91-92.

⁶⁴ Cf. Ibidem, p. 86.

⁶⁵ Cf. Ibidem, p. 140.

traduzem em demanda solvável e não se apresentam assim no mercado. Não é assim de esperar que a situação se modifique pelo simples jogo natural dos fatores econômicos nela incluídos, a saber, os mecanismos ordinários do mercado capitalista, e os incentivos às atividades econômicas que tais mecanismos proporcionam..."⁶⁶

A herança do processo colonial, efetivamente, tende a determinar os processos sociais nascentes. A monopolização dos bens de produção, característica essencial dessa história, pode comprometer inclusive os efeitos em termos de possível melhoria de padrão de vida que o progresso técnico poderia trazer aos homens do campo⁶⁷.

Um outro aspecto que pode levar a grandes decepções é a atribuição pura e simples das tarefas da reforma ao Estado. Há grande interferência e participação dos interesses privados nas atividades públicas a afetar a marcha dos acontecimentos políticos⁶⁸.

A peculiaridade maior a ser levada em conta quanto à questão da terra na reforma agrária brasileira, está contida nas próprias relações sociais de produção vigentes. Aqui, sem dúvida, temos uma grande contribuição de Caio Prado para a explicação de nossa estrutura agrária geral e de suas exceções. Seu procedimento desmitifica conceitos, relaciona-os às realidades às quais eles se referem, compara-as e diferencia-as entre si, para construir então um conceito mais adequado às relações vigentes no Brasil. Nessa tarefa procura explicitar o significado no Brasil dos termos "camponês", "parceiro", "assalariado", "escravo", e outros pertinentes às relações de trabalho.

Tratamento demorado recebem os conceitos *parceria* e *campesinato* que, conforme o modelo dogmático, seriam relações, no Brasil, a ilustrar a tese da transição feudal-capitalista.

"... Trata-se entre nós, pelo menos naquelas instâncias de real significação econômica e social no conjunto da vida brasileira, de simples relação de emprego, com remuneração in natura do trabalho. (...) A nossa parceria assimila-se assim antes ao salariado, e constitui, pois, em essência, uma forma capitalista de relação de

⁶⁶ Ibidem, p. 141.

⁶⁷ Cf. idem, A Questão Agrária no Brasil, p. 29-31.

⁶⁸ O autor cita o caso do incentivo do Governo Federal, a partir de 1948, à triticultura gaúcha: desprezaram-se os colonos italianos, que já eram produtores tradicionais do cereal, em benefício de "grandes proprietários e pessoas completamente estranhas à agricultura (comerciantes, industriais, até mesmo profissionais liberais: médicos, engenheiros, advogados...) que animados pelos grandes lucros em perspectiva, e que de fato se verificaram, entraram neste novo e grande negócio da triticultura que lhes era proporcionado" (A Questão Agrária no Brasil..., p. 76-77).

trabalho. Ao menos no que respeita a suas implicações socioeconômicas."⁶⁹

Caio Prado expõe também de maneira clara todo o processo implicado nos conceitos utilizados, para fazer aparecer a necessidade de produzir uma categorização apropriada às relações sociais no meio rural brasileiro e à política revolucionária. A questão da transição feudal-capitalista ocupa espaço relativamente amplo em seus escritos, pois a aceitação das teses feudais implicaria na absorção de toda uma concepção sobre política agrária, estranha às relações do nosso meio rural.

"Não houve aí [no Brasil], como nas origens do agrarismo feudal, a constituição do latifúndio na base e em superposição a uma economia camponesa preexistente e que se perpetuou em seguida como objeto da exploração pelos latifundiários feudais (...) O que mais se aproxima aqui de uma economia camponesa, e que são certas áreas restritas e de expressão econômica e demográfica relativamente reduzida, isso é de formação posterior e recente, e está longe de constituir base ou condição de existência da grande propriedade. Não é nessa economia camponesa que a grande exploração brasileira - o nosso latifúndio que é a fazenda, o engenho, a usina, a estância... - não é aí que a grande exploração tem seus fundamentos; e antes pelo contrário, o que corresponde no Brasil a uma economia camponesa constitui historicamente, no geral, a negação da grande exploração, pois resultou em regra da decomposição e destruição da grande exploração pelo parcelamento da base fundiária em que ela assentava, seja pela divisão da propriedade, seja pelo fracionamento da exploração em parcelas arrendadas."⁷⁰

A economia camponesa⁷¹, na perspectiva do autor e com exceção de algumas áreas no Sul do Brasil, constituía setor residual e pouco significativo de nossa economia agrária.

A caracterização das formas de organização social da produção tem, para ele, a finalidade de definir direta ou indiretamente a situação social e a posição relativa das classes sociais:

"O trabalhador escravo, tanto quanto seu sucessor emancipado, não luta como o camponês pela livre utilização e exploração da terra que ocupa e necessita para sua manutenção. A manutenção do camponês,

⁶⁹ Idem. A Revolução Brasileira... p. 29.

⁷⁰ Ibidem. p. 34-5.

⁷¹ "a exploração parcelária e individual do pequeno produtor camponês que trabalha por conta própria e como empresário da produção, em terras suas ou arrendadas" (Idem, p. 35).

a sua fonte de recursos provém de atividade agrícola parcelária e individual que realiza na gleba que ocupa a título de empresário da produção. E aquilo que é forçado a ceder ao senhor ou proprietário, ... por força de privilégios e direitos que este último desfruta, representa uma dedução de seus proventos. Por isso a livre utilização e exploração da terra que ocupa e de que diretamente se mantém, sem interferências ou restrições, constitui sua aspiração máxima e essencial."⁷²

O trabalhador da grande ocupação, por sua vez, dirige sua luta no sentido de melhorar quantitativa e qualitativamente a remuneração.

"A sua posição, comparada à do camponês, se acha invertida. No caso da economia camponesa, o elemento central da produção, o empresário dela, é o próprio camponês, servo ou livre, com a sua atividade produtiva na qual se insere ou a que se sobrepõe o senhor ou proprietário que submete aquela economia camponesa a seus interesses, mas permanece fora da atividade produtiva propriamente na qualidade unicamente de proprietário e senhor da terra. Em contraste, a situação na grande exploração rural, que é o nosso caso (...) se inverte, pois é a grande exploração dirigida pelo proprietário que constitui o elemento econômico essencial e central. E é nela que se enquadram, a ela se ajustando, o trabalhador e suas atividades..."⁷³

A ligação desse trabalhador da grande exploração com a terra, diferentemente do camponês, é indireta e acontece em função da própria grande exploração de cujo sistema econômico ele não participa senão a título de simples força-de-trabalho. Ele não determina nada nesse processo a não ser com seu trabalho localizado. O resto é iniciativa do empresário que o emprega quando quer ou precisa, como quer, e o remunera da forma mais extorsiva possível. Esse trabalhador procura manter seu emprego e melhorar a remuneração, pois depende disso, mas dificilmente transpõe tal situação.

"Essas distinções não são acadêmicas - como já se afirmou, mas sem discutir o assunto mais a fundo e com a devida seriedade -, e tampouco são simplesmente jurídicas: comportam implicações econômicas, sociais e políticas da maior importância, particularmente no que respeita a posição no processo da revolução, das diferentes categorias da população rural a que se aplicam."⁷⁴

⁷² Ibidem, p. 36.

⁷³ Ibidem, p. 36-37.

⁷⁴ Ibidem, p. 113.

O aprofundamento temático que se segue em Caio Prado diz respeito às relações sociais no Sul do Brasil. A análise é, evidentemente, datada, e absorve os limites próprios a essa contingência, mas o referencial teórico-metodológico que a orienta é consistente e apropriado para a conceituação do processo agrário do Brasil meridional. A adequação é tal que, mesmo com as contingências do momento, sua concepção sobre a história agrária da Região Sul permanece como uma das melhores abordagens para estudo das relações rurais aí ocorrentes.

O autor cobra continuamente o conhecimento preciso da realidade em estudo. A conceituação das relações sociais não pode ser tão sumária que apague as diferenças existentes entre os trabalhadores rurais, ainda mais quando essas diferenças são responsáveis por práticas sociais - e possivelmente políticas - distintas.

Ao relativizar as formas de trabalho camponesas, Caio Prado não pretende negá-las na realidade brasileira. Afirma a existência de parceiros, de pequenos arrendatários, de pequenos e médios proprietários.

"É preciso, contudo, considerar essas categorias de trabalhadores rurais à parte, e não englobá-los sumariamente, em conjunto com os demais trabalhadores rurais, em particular os meeiros de que nos ocupamos acima, numa só categoria que seria de "camponeses", como tem sido feito. É particularmente importante fazer essa distinção e discriminação, a fim de fixar precisa e seguramente a posição respectiva dos diferentes setores da população trabalhadora rural brasileira no processo revolucionário."⁷⁵

No interior do próprio campesinato (trabalhadores familiares mais ou menos autônomos e empresários de sua produção) observam-se diferenças consideráveis. Não são equiparáveis entre si, nessa perspectiva, os "colonos" dos três Estados meridionais, os sitiantes de São Paulo, os pequenos proprietários e foreiros do *agreste* nordestino, e outros grupos, cada qual com características próprias e posições socioeconômicas específicas e bastante bem caracterizadas.

"Para uma real e adequada apreciação da estrutura econômica e social da agropecuária brasileira - condição essencial para a devida análise e interpretação da revolução brasileira no campo - é preciso levar em consideração, o que não tem sido feito, aquelas distinções, discriminando devidamente os vários setores da massa trabalhadora rural a fim de definir a posição de cada qual e seu papel no processo revolucionário. Isso é essencial

⁷⁵ Ibidem, p. 115.

para a determinação e caracterização das contradições econômico-sociais presentes na economia brasileira, e das quais se alimenta o processo da revolução"⁷⁶.

O autor em análise distingue três situações no Brasil, onde acontece a luta pela terra: na ocorrência da desagregação do latifúndio no Nordeste; nas terras ocupadas por posseiros, fato comum nas regiões pioneiras; e quando os camponeses são privados de suas terras para cederem lugar às pastagens. A reivindicação pela terra, por conseguinte, não é fenômeno geral, mas está ligada a situações específicas de momento e lugar. As soluções para cada caso, portanto, também devem conter essas particularidades e peculiaridades.⁷⁷

A pressão migratória para ocupação de terras adquire caráter mais geral apenas no extremo sul do Brasil. Esse fenômeno é derivado do crescimento da população camponesa local que necessita espaço para se expandir. Essa pressão, entretanto, em vez de gerar tensões decorrentes da concentração da propriedade da terra, tem dado origem a um dos maiores e melhores negócios de terra que vem se realizando no Brasil, a colonização de terras virgens, de domínio privado ou devolutas.

Caio Prado aponta a peculiaridade da região Sul, ao mostrar o insucesso de semelhantes projetos de colonização no Centro-Oeste e Nordeste.

"É que nesses casos, em contraste com o que se passa nas colônias meridionais, a população trabalhadora rural não é de formação camponesa, e se constitui essencialmente de simples trabalhadores sem condições de iniciativa e aptidão para se estabelecerem como produtores por conta própria. Não é esse o objetivo que natural e espontaneamente almejam e para que se encaminham a fim de resolverem seu problema de subsistência."⁷⁸

Também faz uma conceituação concisa e consistente sobre as linhas gerais da economia brasileira:

"Aquilo que essencial e fundamentalmente forma esta nossa economia agrária, no passado como ainda no presente, é a grande exploração rural em que se conjugam, em sistema, a grande propriedade fundiária com o trabalho coletivo e em cooperação e conjunto de numerosos trabalhadores. (...) o trabalhador livre de hoje se encontra, tanto quanto seu antecessor escravo, inteiramente

76 Ibidem.

77 Cf. *ibidem*, p. 41.

78 *Ibidem*, p. 134.

submetido na sua atividade produtiva à direção do proprietário que é o verdadeiro e único ocupante propriamente da terra e empresário da produção, na qual o trabalhador não figura senão como força de trabalho a serviço do proprietário, e não se liga a ela senão por esse esforço que cede a seu empregador. Não se trata assim, na acepção própria da palavra, de um 'camponês'."79

Qualquer forma de organização social tem que dar conta, e com eficiência, da produção necessária à sua reprodução. Resolvido esse problema, ou para resolvê-lo, é que se adapta ou transforma as relações de distribuição social. Atento a esse dado - pois tem em vista a transformação social - Caio procura avaliar o impacto da grande ou da pequena exploração na produção social brasileira. Dos processos concretos de que tinha conhecimento - e isso veremos melhor no final deste ítem - extrai a convicção de que dificilmente a pequena propriedade teria condições de suplantiar a grande exploração.

"... nada indica, antes muito pelo contrário, que a pequena produção camponesa seja capaz de substituir, em igual e até mesmo aproximado nível de produtividade, a grande exploração. Na maior e melhor parte das situações presentes na agropecuária brasileira, representaria por certo um retrocesso."80

Essa posição, entretanto, não significa desejar a manutenção da estrutura agrária:

"Não estamos com isso eliminando, e nem mesmo subestimando a aspiração e reivindicação da terra, tampouco os conflitos atuais e potenciais a que essa reivindicação dá ou pode dar lugar. Pretendemos unicamente ponderá-la de maneira adequada e determinar com precisão a sua efetiva incidência, bem como as formas dessa incidência, a fim de tirá-la da generalidade e vagueza com que se inscreve nos programas da esquerda brasileira, levando com isso a um desperdício de esforços..."81

A importância dada pelo autor à situação no campo, como já foi visto, é reforçada e explicitada:

"Existe no Brasil, sem dúvida, uma questão de terras; e a forma como se distribui a propriedade fundiária rural, com o elevado grau de concentração que se observa nessa distribuição, tem por certo um

79 Ibidem, p. 35-36.

80 Ibidem, p. 125.

81 Ibidem, p. 127.

grande papel na determinação dos fatos econômicos e sociais da atualidade. Sobretudo porque essa concentração da propriedade limita consideravelmente as perspectivas da população trabalhadora rural, forçando-a a se empregar, sem outra alternativa, nos grandes domínios, e fazendo pender assim, em benefício dos empregadores, o equilíbrio do mercado de trabalho ... Nesse sentido, a concentração da propriedade rural constitui um dos fatores, e de grande relevo, na compressão dos salários, e pois, dos padrões do trabalhador rural para os ínfimos níveis que são os seus."⁸²

Essa situação precisa ser revolucionada. A forma de realizar a reforma ou transformação, entretanto, não está predeterminada em fórmulas abstratas.

"Na medida em que efetivamente se propõe a questão da terra, ela encontra seu desenvolvimento natural e sua solução, em boa parte, no caminho aberto pelas reivindicações e pelo progressivo sucesso delas na luta por melhores condições de trabalho e emprego na grande exploração (...) A acentuação e o desenvolvimento da luta reivindicatória por melhores condições de trabalho e emprego tenderá assim a eliminar as empresas que não tiverem condições de se adaptar, pelo aumento da produtividade, à nova situação criada pelas exigências dos trabalhadores. A solução será então o desmembramento da propriedade."⁸³

Em relação a suas análises sobre a questão agrária, fica evidente em Caio Prado, a pouca valorização dada à economia camponesa, tal qual se estruturou nos Estados meridionais. Isso, em parte se deve ao acanhado papel que, naquele momento, ainda representava aquele campesinato no conjunto da realidade rural brasileira. Caio, entretanto, parece que não chegou a conhecer melhor esse tipo de relação, ou o associou a formas camponesas de outras regiões.

A participação desse tipo de relação na economia agrária contemporânea é, no entanto, relevante, tendo se expandido por áreas inteiras do Norte do Rio Grande do Sul, Oeste de Santa Catarina e Paraná, amplas áreas das regiões Centro-Oeste, Norte e até mesmo da Bahia, no Nordeste. Esse potencial de expansão, entretanto, não é nada de excepcional: funda-se também no trabalho, um pouco mais estimulado na sua forma familiar e um pouco mais resistente às injunções do latifúndio na sua constituição em pequenas e médias propriedades. Ora, é o trabalho e não o

⁸² *Ibidem*, p. 127-128.

⁸³ *Ibidem*, p. 130-131.

capital que produz a riqueza, tanto nas relações urbanas quanto nas rurais. Se Caio tivesse tido oportunidade de conhecer melhor a especificidade dessa relação camponesa, facilmente teria captado esse fator, plenamente contemplado na sua concepção teórico-metodológica. Não fazemos essa observação como cobrança à obra, mas como resposta a seu apelo e como reconhecimento de que ele nos abriu uma perspectiva muito ampla para estudo dessa relação social específica e peculiar, ao menos na sua época, ao Sul do Brasil.

As categorias construídas por Caio Prado ou recuperadas da melhor tradição marxista, constituem um corpo teórico heurístico e desafiador, no sentido de cobrar a averiguação dos processos históricos que constituem, efetivamente, a história agrária do Sul do Brasil.

Didática do Ensino Técnico

Ilma Passos Alencastro Veiga¹

Resumo

O que é a disciplina Didática do Ensino Técnico? Qual sua função em um curso de formação para professores de ensino médio? Qual seu conteúdo básico? Qual sua relação com a Didática Geral? Longe de pretender dar respostas prontas e acabadas para essas indagações, este trabalho desenvolve aspectos fundamentais que podem contribuir para subsidiar as reflexões em torno das questões do "como ensinar". Esta contribuição junta-se a esforços recentes de grupos de profissionais da educação preocupados com a formação inicial e continuada de professores do ensino técnico.

Palavras - Chave: Didática; Ensino Técnico; Formação de Professores.

Abstract

What is the discipline "Technical Teaching Didactics"? What is its function in a course designed for the preparation of high school teachers? What are its main contents? What is its relationship with General Didactics? Far from definitely answering such questions, this article develops basic aspects that might contribute to subside further reflections about topics related to "how to teach". This contribution adds up to recent efforts of groups of professionals in education concerned with initial and continuing preparation of teachers in technical education.

Key-Words: Didactics; Technical Teaching; Teacher Education.

¹ Pesquisadora Associada Sênior da Faculdade de Educação da UnB
Pesquisadora Visitante do CNPq, na Faculdade de Educação da UFPel
Endereço: Faculdade de Educação - UFPel
Rua: Almirante Barroso, 1734 - CEP 96010-280 - Pelotas, RS
Fone: (0532)22.7981 - Fax:(0532)25.4573

Introdução

O que é a disciplina Didática do Ensino Técnico? Qual sua função em um curso de formação para professores de ensino médio? Qual seu conteúdo básico? Qual sua relação com a Didática Geral?

Longe de pretender dar respostas prontas e acabadas para essas indagações, este trabalho desenvolve aspectos fundamentais que podem contribuir para subsidiar as reflexões em torno das questões do "como ensinar". Esta contribuição junta-se a esforços recentes de grupos de profissionais da educação preocupados com a formação inicial e continuada de professores do ensino técnico.

Dois desafios, pelo menos, se impõem: o primeiro visa buscar alguns pressupostos que possam contribuir para a concepção da Didática do Ensino Técnico. O segundo, procura operacionalizar essa concepção a partir da análise do processo de ensino, seu objeto de investigação e suas relações.

A disciplina Didática do Ensino Técnico trata da fundamentação teórico-metodológica necessária ao desenvolvimento do ensino técnico. Procura refletir os papéis da escola, do ensino técnico e suas relações com o contexto social. Investiga os fundamentos, condições e formas de organização do trabalho pedagógico e, mais detalhadamente, o processo de ensino técnico - considerado seu objeto de estudo.

A Didática do Ensino Técnico desempenha um papel fundamental na formação teórico-metodológica do professor. Esta preparação profissional específica para a docência investigativa deve ser compreendida como mediação entre as bases teórico-científicas da educação e o trabalho docente. Como esclarece Libâneo:

"O domínio das bases teórico-científica e técnica e sua articulação com as exigências concretas do ensino permitem maior segurança profissional, de modo que o docente ganhe base para pensar sua prática e aprimore sempre mais a qualidade de seu trabalho" (Libâneo 1991:28)

Didática do Ensino Técnico: conceitos pressupostos e objetivos

A Didática do Ensino Técnico integra o campo da Didática Geral, ocupando-se do processo de ensino técnico em sua relação com as finalidades da educação. É, portanto, uma Didática Especial por ter seu campo mais restrito voltado para o ensino técnico. Assim, essa Didática Especial é a particularização da Didática Geral. Nesse sentido, ela é a aplicação mais pormenorizada dos fundamentos e princípios da Didática

Geral que possibilitam a compreensão crítica do processo de ensino, no campo específico da área sobre que versa.

Duas premissas devem ser inicialmente consideradas: a primeira é que a Didática do Ensino Técnico não é uma disciplina autônoma, mas vincula-se estreitamente aos demais conteúdos que ela se propõe sistematizar em termos didático-pedagógicos; a segunda é que os conteúdos desenvolvidos nas disciplinas de cunho profissionalizante, integrantes do currículo do ensino técnico, têm subjacentes didáticas específicas ou metodologias de ensino, que não poderão ser consideradas neste trabalho, tendo em vista o nível de suas especificidades.

Uma reflexão em torno dessas premissas permite focalizar a Didática do Ensino Técnico como um pólo irradiador de diversas didáticas específicas. Em relação ao objeto de estudo, temos várias didáticas específicas das disciplinas de conteúdos profissionalizantes do currículo do ensino técnico como, por exemplo: ensino de Eletrônica, de Zootecnia, de Eletricidade, de Mecânica, de Agricultura, etc.

Didática do Ensino Técnico implica os aspectos teóricos, quando confrontados com os problemas e desafios da prática. Nesse entendimento, ela se caracteriza como mediação entre o quê, o como e o para quê do processo de ensino técnico. Ela tem como função servir de instrumento didático para o professor na construção de uma prática pedagógica, numa perspectiva crítica. Vale ressaltar que o professor de ensino técnico deve necessariamente apropriar-se criticamente dos conteúdos curriculares sob sua responsabilidade, de modo que possa perceber a ideologia que inspirou a natureza do conhecimento e a prática desenvolvida na escola, porque terá que trabalhar esses conteúdos de forma adequada, a fim de que os alunos se apropriem também criticamente dos mesmos e se tornem cidadãos capazes de exercer uma profissão.

Em síntese, o domínio do conteúdo curricular não basta para o desenvolvimento do ensino técnico de qualidade se o professor não dominar também os conhecimentos do campo pedagógico e didático, mais ligado ao como ensinar.

Nesse sentido a Didática do Ensino Técnico deve: a) ampliar a visão do professor quanto a perspectivas didático-pedagógicas mais coerentes com sua realidade educacional, ao analisar as contradições entre o que é realmente o cotidiano da sala de aula e o ideário pedagógico que embasa sua prática; b) estimular a docência investigativa, ou seja, a docência que busca a produção do conhecimento a partir da prática pedagógica da pesquisa; c) analisar a organização do trabalho pedagógico como um processo de

construção coletiva, tendo em vista o projeto político-pedagógico da escola ou a organização do trabalho pedagógico da escola; d) analisar o processo de ensino técnico e seus componentes a partir dos pressupostos da Pedagogia Crítica e da realidade concreta da escola; e) propor alternativas de solução para o trabalho pedagógico, embasadas em um referencial teórico-metodológico.

Os pressupostos necessários à formulação de uma Didática do Ensino Técnico que contribua para a elaboração de uma proposta de ensino voltada para a democratização do processo educativo e, conseqüentemente, a construção de uma prática pedagógica reflexiva, são:

a) Educação Tecnológica é parte da totalidade da educação nos nossos dias. Não se pode deixar de reconhecer a contribuição específica - embora dentro dos limites - a ser prestada por ela. A educação tecnológica exprime-se numa visão de mundo em que o homem,

“ao ser sujeito, não é nem um ser soberano, nem uma entidade abstrata, mas muito pelo contrário, um ente pragmaticamente solidário com o OUTRO, seja este outro homem, a natureza ou o futuro enquanto for considerado como um tempo outro. Susceptível, portanto, de diferença e de mudança.” (Carvalho, 1992, p.74)

A educação tecnológica pressupõe “o pleno desenvolvimento do ser humano e seu aperfeiçoamento” (Projeto da LDB, nº 1258-8, de 1988, cap. II inciso I). A educação tecnológica deve preparar o homem, cidadão e trabalhador, para participar do processo de democratização da sociedade brasileira. Enfim, o preparo do cidadão para a compreensão e o exercício do trabalho e da participação política, mediante o acesso à cultura, ao conhecimento humanístico, científico, tecnológico, artístico e desportivo. É fundamental considerar a importância do acesso à cultura e ao conhecimento no processo de compreensão crítica da realidade social.

A educação tecnológica busca também a unidade entre teoria e prática, na medida em que estabelece novas formas de relações sociais. Aproxima-se, assim, do mundo do trabalho e da produção, propiciando a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos, tendo em vista a unidade da teoria-prática, no ensino de cada disciplina.

A educação tecnológica deve vincular à capacidade instrumental do homem às capacidades de pensar, de estudar, de analisar, de elaborar, de avaliar. Para tanto, a Didática do Ensino Técnico enfatizará o emprego de métodos e técnicas que estimulem a iniciativa do aluno e organizem as ações

do professor em função dos objetivos do trabalho docente em relação aos conteúdos específicos do ensino técnico. É necessário rever a concepção de tecnologia a partir da especificidade das diferentes áreas de conhecimento que compõem o currículo do ensino técnico.

Do ponto de vista didático-pedagógico, a Didática do Ensino Técnico deve considerar as especificidades implícitas das áreas do conhecimento. Essas especificidades vão, por sua vez, orientar a definição de objetivos comuns com relação à educação, ao projeto político-pedagógico, à seleção e organização dos conteúdos a serem aprofundados e sistematizados, através das diferentes formas de ensinar e avaliar.

Para estruturar seu processo de trabalho, o professor de ensino técnico deve incorporar suas reflexões o conceito de educação tecnológica.

b) Ensino médio, etapa final da educação básica, na modalidade técnica se destina

“a preparar pessoal técnico de nível intermediário, habilitado, para atuar em equipes de pesquisa e desenvolvimento de tecnologias, no processo produtivo e na prestação de serviços à população, devendo o currículo abranger, além da formação básica comum, conteúdos tecnológicos específicos, necessários às especializações técnicas oferecidas, que serão definidas pelo sistema de ensino” (Projeto da LDB nº 1258-C, 1988, artigo 49 parágrafo 4º)

Como decorrência do preceito legal, o professor, ao estruturar seu processo de ensino, deverá compreender a escola como local capaz de propiciar ao aluno o acesso ao saber sistematizado e, ao mesmo tempo, sua instrumentalização para o mundo do trabalho e da prática social.

Não se trata de ensinar um mero corpo de conhecimentos técnicos desarticulados do contexto social. Trata-se, antes e sobretudo, de possibilitar ao aluno a compreensão histórico-social dos fundamentos científicos e tecnológicos da sociedade em que vive.

O professor precisa tomar como ponto de partida para sua reflexão a necessidade de propiciar a reunificação da ciência e da tecnologia com o processo produtivo. Essa maneira de compreender o papel do ensino médio na modalidade técnica com características da formação científica e tecnológica, voltada para uma realidade comum, implica uma formação dos profissionais que propiciaria não só o embasamento científico-tecnológico, mas também o teórico-metodológico, de tal modo que eles possam produzir o conhecimento em caráter efetivamente inovador, de acordo com o explicitado no inciso IV do artigo 2º do Projeto da LDB nº 1258 - C de 1988 “Produção e difusão do saber e do conhecimento”.

O ensino médio é, então, entendido enquanto processo continuado e permanente na vida do cidadão. Nesta perspectiva, a escola técnica de ensino médio, etapa final da educação básica, visa a preparar o educando para continuar aprendendo através do aprofundamento e consolidação dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental. Para Kuenzer, essa formação deve ser *“respaldada na aquisição de princípios científicos, metodológicos e histórico-críticos básicos que regem o mundo do trabalho.”* (1992, p.124)

A escola deverá também propiciar uma formação que unifique ciência e trabalho, trabalho intelectual e instrumental. O processo de ensino técnico se desenvolve num meio social da escola, da sala de aula, nos laboratórios e oficinas escolares.

c) O trabalho como princípio educativo, expressão do enfoque crítico do papel de Didática do Ensino Técnico, fundamenta-se na unidade entre a ciência, técnica e processo produtivo. E esta reunificação é o ponto de partida para se repensar uma nova proposta político-pedagógica para a escola técnica, uma vez que *“no trabalho concreto, toda atividade é teórica e prática, é científica e técnica, é reflexiva e instrumental.”* (Kuenzer 1991, p.119)

Nesse sentido, o trabalho é entendido em sua concepção mais ampla como cultura, como atividade reflexiva, como princípio do processo de transmissão – assimilação – produção do conhecimento científico e tecnológico. Enfim, o trabalho é visto como a própria produção da existência humana, como *“realidade complexa e contraditória que faz parte da vida de todas as pessoas.”* (Machado 1991, p.63)

O Projeto da LDB, ao explicitar no parágrafo 2º do artigo 1º que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” definiu uma diretriz ampla, a partir da qual se construirá a proposta político-pedagógica da escola. A Didática do Ensino Técnico precisa considerar a relação educação-trabalho para que o professor possa valorizar o tratamento globalizado do trabalho docente.

O trabalho docente, como prática social que é, constitui o exercício profissional do professor. Representa seu compromisso com o processo de organização do trabalho pedagógico, isto é, o compromisso em explicitar os objetivos e posicionando-se conscientemente a favor da população majoritária, selecionando e organizando os conteúdos curriculares, escolhendo métodos, técnicas e recursos de ensino, definindo a sistemática de avaliação.

Se, de um lado, os professores trabalham com a organização do trabalho pedagógico de sua disciplina, por outro, a atividade discente visa à apropriação criativa e crítica dos conteúdos curriculares. Isto significa que a Didática do Ensino Técnico oferece uma contribuição indispensável à formação dos professores, ao se respaldar no conceito de trabalho pedagógico como uma atividade intencional, planejada, consciente, dinâmica, libertadora, visando a atingir determinados objetivos de aprendizagem.

Em uma escola técnica, agrícola e industrial, a questão do trabalho pedagógico não pode esgotar-se no desenvolvimento de habilidades técnicas. O professor necessita de uma instrumentalização ao mesmo tempo teórico-metodológica para realizar o trabalho pedagógico de forma crítica e criativa. Enquanto realiza seu trabalho concretamente, o professor alia as capacidades de pensar, planejar, refletir, criar, avaliar a capacidade de agir, à medida que pensar e fazer são dimensões inseparáveis do trabalho docente. Nesse sentido, ele cria sua própria didática, ou seja, sua prática de ensino em situações didáticas específicas, em consonância com a especificidade da disciplina que ministra e do contexto social em que a escola está inserida.

Estes pressupostos fornecem indicações importantes para a Didática do Ensino Técnico e seu objeto de estudo, uma vez que quanto maior o domínio do conteúdo específico e didático pelo professor, maior será sua autonomia, maiores suas possibilidades de criação e de criticidade. Isto é, uma forma de poder que auxiliará os professores a construir sua profissionalização.

Didática do Ensino Técnico: seu objeto de estudo e suas relações

Quando afirmamos que o objeto de estudo da Didática do Ensino Técnico é o ensino técnico, estamos adjetivando a palavra ensino. É um ensino que tem por objetivo preparar o cidadão para a compreensão e o exercício do trabalho e que permite formar o homem em múltiplas dimensões. É um ensino que assegura aos alunos a integralidade da educação básica, que associa a educação geral às bases de uma educação tecnológica. Ou seja, um ensino que possibilita ao jovem aluno a compreensão histórico-social dos fundamentos científicos e tecnológicos do contexto sócio-político-econômico e cultural.

Ensinar não significa, simplesmente, ir para a sala de aula transmitir conhecimentos. O processo de ensino, além de abranger também a assimilação de conhecimento científico e tecnológico, inclui outras tarefas

tanto por parte do professor quanto por parte dos alunos. Isto significa que o ensino técnico é um meio de organizar as atividades para que o aluno aprenda e produza conhecimentos científicos, tecnológicos. Libâneo afirma que o ensino

“compreende ações conjuntas do professor e dos alunos pelas quais estes são estimulados a assimilar, consciente e ativamente, os conteúdos e os métodos de assimilá-los com suas forças intelectuais próprias, bem como aplicá-los de forma independente e criativa, nas várias situações escolares e na vida prática.” (1991, p.78)

Do ponto de vista da Didática do Ensino Técnico, entendemos o processo de ensino como um todo, um fluxo de elementos inter-relacionados. Essa visão relacional considera o processo de ensino como um processo em movimento.

A tarefa principal e mais complexa do professor é buscar a unidade entre as relações educação e sociedade, teoria e prática, geral e específico, intelectual e técnico, ciência e trabalho, conteúdo e forma, professor e aluno. A unidade entre essas relações não significa simplicidade. Essas relações devem convergir para uma mesma preocupação, uma vez que cada uma delas, separadamente, não pode explicar e compreender a totalidade do processo do ensino técnico. Essas relações formam uma unidade, nenhuma delas pode ser considerada isoladamente e, portanto, mecanicamente.

Nesse sentido, há necessidade de se tentar superar a discussão dualista e dicotômica que, muitas vezes, é feita entre as relações já citadas. Tais relações são, de alguma maneira, analisadas de forma contraposta quando deveriam caminhar para uma forma integrada, ou seja, deveriam trabalhar o processo de ensino técnico a partir da análise e compreensão das condições, interesses e necessidades da sociedade e da educação. Portanto, o ensino técnico não pode ser entendido isolado do contexto social mais amplo que o engloba ou mesmo desligado dos fenômenos e das situações que constituem o contexto dos alunos. Assim, os problemas do ensino técnico não podem ser compreendidos a não ser à medida que são referidos à sociedade em que se situam. Ensino Técnico e sociedade não são consideradas realidades autônomas, independentes. O ensino técnico deve ser visto como um fenômeno político, exatamente por traduzir objetivos e interesses de grupos, social e economicamente diferentes.

Outro vínculo básico que considero importante ressaltar diz respeito à relação de unicidade entre teoria e prática. Não se opõem e não deve haver dicotomia entre elas. O que deve haver é um constante relacionamento

recíproco. Na medida em que esse propósito puder ser atingido, a prática *"torna-se cada vez mais esclarecida e controlada pela teoria, e a teoria cada vez mais ligada à realidade educacional."* (Goergen, 1979, p.31)

A teoria e prática não existem isoladas, uma não existe sem a outra, mas encontram-se em indissolúvel unidade. Alicerçado no princípio de unicidade, o ensino técnico deverá ter, como ponto de partida e de chegada, a prática social que define e orienta sua ação. Daí ser fundamental para o ensino técnico a relação entre teoria e prática como forma metodológica a fim de instrumentalizar o aluno, para que ele seja ao mesmo tempo *"sujeito e objeto de transformação, ao invés de ser mero expectador."* (Kuenzer, 1988, p.144)

É importante que o ensino técnico propicie a integração entre o geral e o específico, o universal e o particular, como desdobramento da unidade teoria-prática. É o ensino capaz de fazer uma integração entre os saberes científicos, tecnológicos em geral e o processo de produção da existência humana. O desafio de integrar à educação geral as bases fundamentais da educação tecnológica é a grande tarefa dos professores que atuam no ensino técnico.

Outro vínculo básico do ensino técnico é a relação entre intelectual e instrumental. Geralmente o que se observa é o ensino preocupado em desenvolver nos alunos uma cultura geral desvinculado do objetivo de formação técnica e esta, de forma geral, desconsiderando os conhecimentos ligados à educação geral. O ensino é mais propedêutico e calcado na lógica da divisão social e técnica do trabalho, perpetuando o privilégio do exercício das funções intelectuais.

Como resultado do desenvolvimento científico e tecnológico, das pressões pela democratização das relações sociais, ampliam-se os espaços de participação do homem comum em diferentes atividades: culturais, associativas, sindicais, partidárias. Assim, a vida social e produtiva passa a exigir do trabalhador cada vez maior apropriação do conhecimento científico, tecnológico, político e cultural (Kuenzer, 1992, p.117).

Nesse sentido, a dicotomia entre intelectual e instrumental é colocada em questão pelo próprio professor, ao reconhecer que os alunos que se preparam para o exercício de profissões técnicas desempenharão *"funções intelectuais e instrumentais no sistema produtivo e no conjunto das relações sociais."* (Kuenzer, 1992, p. 117).

Por outro lado, ciência e trabalho, estabelecendo novas formas de relação, passam a exigir uma outra concepção do ensino técnico, não mais o ensino como mera transmissão de conhecimento, mas capaz de

instrumentalizar o aluno-cidadão em construção, capaz de compreender criticamente a realidade social onde se insere, possibilitando-lhe uma atuação consciente sobre ela, através de seu exercício profissional.

Entretanto, tal instrumentalização deve estar alicerçada numa abordagem crítica, caracterizando o empreendimento científico como uma atividade humana, não neutra e com vinculações econômicas, políticas e culturais. O trabalho e a ciência formam também uma unidade através da mediação da tecnologia. Nesta perspectiva buscar-se-á "*a justa adequação entre a capacidade de trabalhar tecnicamente e trabalhar intelectualmente...*" (Kuenzer, 1992, p.120).

Uma outra relação a ser ressaltada diz respeito ao conteúdo e forma. Os conceitos de conteúdo e forma são definidos de maneiras diferentes. Eles não podem ser considerados no sentido restrito, mas devem ser compreendidos numa visão mais crítica e ampla. O conceito de conteúdo tem um caráter eminentemente social e, portanto, histórico. Ele deve atender aos interesses da sociedade democrática. Também a forma e conteúdo estão inter-relacionados. A forma é sempre ligada às finalidades sociais da educação. A forma de ensinar utilizada pelo professor cumpre uma função social específica, não apenas através da transmissão, assimilação e produção do saber, mas desenvolve também, implicitamente, uma concepção de educação que contribui para conservar ou superar as condições e necessidades da sociedade (Damis, 1991, p.85). Isto porque a forma não possui uma finalidade em si mesma, mas está articulada a uma finalidade social mais ampla.

Conteúdo e forma se identificam na constituição do processo de ensino. Vieira Pinto clarifica a questão ao afirmar que:

"Conteúdo e forma da educação significa mais que a simples coexistência e justaposição dos fatores. Representa uma unidade real, isto é, a dependência recíproca de um ao outro. Assim o conteúdo determina a forma na qual é ministrada, porém esta, por sua vez, determina a possibilidade de variação do conteúdo, aumentando, em um processo sem fim. A execução formal da transmissão de certo conteúdo instrutivo possibilita a abertura desse mesmo conteúdo para incluir em algo mais, como adiantamento e progresso do saber." (1984, p.46)

A relação conteúdo e forma constitui, portanto, uma unidade indissolúvel. Esta unidade é determinada, de um lado, pelo fato de um componente não poder existir sem o outro, uma vez que o conteúdo tem sempre uma forma e esta tem um conteúdo, outro lado, porque uma forma

corresponde sempre a um conteúdo determinado, pressupondo, portanto, a ação da forma sobre o conteúdo (Krapivine, 1986, p.193)

Há, no interior da sala de aula, uma relação básica sobre a qual devemos tecer algumas considerações. Trata-se de relação entre professor e alunos. Em estudo anterior (1991) considerei importante tomar como ponto de referência algumas premissas, tais como: a) a relação pedagógica está alicerçada na concepção de homem como síntese de múltiplas determinações, vale dizer, o homem como conjunto das relações sociais (Saviani, 1983, p.40) (apud Veiga 11); b) A horizontalidade caracteriza-se pela existência do diálogo que, por sua vez, implica responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina (Freire, 1991, p.6) (apud Veiga 11); c) A relação pedagógica é permeada por intenção consciente, clara e objetiva por parte daqueles que a vivenciam, no caso, professor e aluno" (1991:6).

Concluindo

O professor trabalha na sala de aula a favor da conservação ou transformação da sociedade:

"Partindo de uma análise crítica da realidade social, afirma o compromisso e as finalidades sócio-políticas da educação, pois não é possível desenvolver o processo de ensino sem a proposição de finalidades claras e bem definidas. A intencionalidade é o ponto de partida do trabalho educativo." (Veiga, 1991, p.11)

Por isso, professores e alunos devem determinar explicitamente suas intencionalidades, evitando mascarar a significação social real dos fins educacionais e objetivos do ensino.

O ensino técnico é um processo de caráter sistemático, intencional e flexível, visando à obtenção de determinados resultados (conhecimentos, habilidades intelectuais e psicomotoras, atitudes). Ao professor compete preparar, dirigir, acompanhar e avaliar o processo de ensino, tendo em vista estimular e suscitar atividades próprias dos alunos para a aprendizagem. Aos alunos compete a atividade de estudar a fim de atingir os resultados propostos. O estudo é mais efetivo quando o aluno interpreta os objetivos do ensino técnico como objetivos pessoais, empenhando-se em atingi-los.

Podemos, assim, determinar como objeto da Didática o ensino técnico que, considerado em seu conjunto, inclui os objetivos, os conteúdos, os métodos, técnicas e recursos didáticos, a sistemática de avaliação da

aprendizagem, bem como as formas de organização do trabalho pedagógico em nível de sala de aula.

Desta forma o ensino técnico crítico se traduz por um processo de trabalho a ser realizado a pelo professor e pelos alunos, atuando de acordo com um objetivo comum.

Em síntese, podemos dizer que os componentes fundamentais do processo do ensino técnico formam a base de estudos da Didática do Ensino Técnico a partir do conteúdo da própria Didática.

Referências Bibliográficas

- CARVALHO, Adalberto Dias, "Do ensino técnico à educação tecnológica: uma diferença de paradigma". *Revista Educação*. Lisboa (5): 72-74, nov/1992.
- DAMIS, Olga Teixeira. *Didática e Sociedade: o conteúdo implícito do ato de ensinar*. Campinas, UNICAMP, 1991. (Dissertação de Mestrado)
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 4ª ed., Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1977.
- FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. *Medo e Ousadia - O Cotidiano do Professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- GEORGEN, Pedro L. "Teoria e prática: problema básico da educação". In: REZENDE, Antônio Muniz. *Iniciação Teórica e Prática às Ciências da Educação*. Petrópolis : Vozes. 1979.
- HYPOLITO, Álvaro M "Processo de Trabalho na escola algumas categorias de análise". *Teoria & Educação*. Porto Alegre, Pannomica, (4) 3-21, 1991.
- KRAPIVINE V. *O Que é Materialismo Dialético?* Moscou : Edições Progresso, 1986.
- KUENZER, Acácia. *Ensino de 2º Grau: o Trabalho Como Princípio Educativo*. São Paulo : Cortez, 1988.
- KUENZER, Acácia. "A questão do ensino médio no Brasil: a difícil superação da qualidade estrutural". In: MACHADO, Lucília R. S. et alii.

- Trabalho e Educação.** Campinas-SP : Papyrus/CEDES, São Paulo : Ande-Anped, 1992.
- KUENZER, Acácia; FRANCO, Maria Aparecida e SILVA, Tereza R. N. "Ensino Médio uma nova concepção unificadora de ciência, técnica e ensino". In: GARCIA, Walter e CUNHA, Célio da (coords.). *Politécnica no Ensino Médio*. São Paulo : Cortez, Brasília : SENEb, 1991.
- LIBÂNIO, José Carlos. *Didática*. São Paulo. Cortez. 1991.
- MACHADO, Lucília R. de S.. "Politecnia no ensino de 2º Grau" In: GARCIA, Walter e CUNHA, Célio da (coords.). *Politécnica no Ensino Médio*. São Paulo : Cortez, Brasília : SENEb, 1991.
- PETEROSI, Helena Gemignani. *Formação do professor para o ensino técnico*. São Paulo : Loyola, 1994.
- PROJETO DE LEI nº 1.258-C, de 1988, que fixa diretrizes e bases da Educação Nacional Brasília-DF, Diário do Congresso Nacional. (80), 14 de maio de 1993.
- MARAI, Régis (org). *Sala de aula: que espaço é esse?* Campinas/SP : Papyrus, 1986.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação: curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo : Cortez/Autores Associados, 1983.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A Prática Pedagógica do Professor de Didática*. 2ª ed., Campinas/SP : Papyrus, 1992.
- _____. Nos Laboratórios e oficinas escolares: a demonstração didática. In: VEIGA, Ilma P. A. et alii. *Técnicas de Ensino: por que não?* 3ª ed., Campinas : Papyrus. 1995.
- VIEIRA PINTO, Álvaro. *Sete Lições Sobre Educação de Adultos*. 2ª ed. São Paulo : Cortez/Autores Associados, 1984.

Compromisso cognitivo e compromisso ético na aprendizagem

Rogério de Castro Oliveira¹

Resumo

Este artigo discute, desde o ponto de vista teórico da epistemologia construtivista piagetiana, relações e implicações do desenvolvimento cognitivo e do desenvolvimento ético com a aprendizagem. A condição de "aprendiz" é, nesse sentido, fortemente enfatizada como igualmente inerente aos papéis assumidos, em um determinado contexto paradigmático (Kuhn), tanto pelo professor como pelo aluno, vistos como pólos complementares de um mesmo processo. Ambos envolvem-se com a construção do conhecimento em um procedimento comunicativo que, de fato, conduz o debate a um encontro com tendências filosóficas de Habermas e Apel inspiradas em Piaget.

Palavras-Chave: Aprendizagem; Cognição; Ética; Epistemologia Genética.

Abstract

From the theoretic point of view of piagetian constructivist epistemology, this paper discusses conceptual relations and implications of cognitive development and moral development to learning. The condition of "apprenticeship" is then strongly emphasized as equally inherent to the roles of teacher and student, seen as complementary poles of the same process, in a paradigmatic context (Kuhn). They are both committed to the construction of knowledge in a communicative proceeding, which actually leads the debate to meet the philosophical bias of Habermas and Apel towards Piaget.

Key-Words: Learning, Cognition, Ethics, Genetic Epistemology.

¹ Professor Titular do Departamento de Arquitetura da UFRGS
Mestre em Educação
Endereço: UFRGS - Departamento de Arquitetura
Rua Sarmento Leite, 320 - CEP: 90050-170 - Porto Alegre, RS
Fone: (051) 316.3124

I

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO encontra na prática pedagógica seu campo de aplicação e, simultaneamente, de renovação. A aprendizagem construtiva² implica, nesse sentido, a progressiva tomada de consciência do sujeito face a uma especial condição assumida por quem aprende e se torna, em sentido lato, um *aprendiz*. Longe de ser um rótulo indicador tão somente de uma posição temporariamente ocupada por um ator circunstancial, o aprendizado constitui, uma vez interiorizado na reflexão do sujeito, um processo permanente de objetivação do conhecimento em estruturas cognitivas exteriorizáveis em configurações cada vez mais complexas desde o ponto de vista de sua “logicidade” enunciativa (no sentido de sua capacidade de crescente explicitação). Não se trata aqui, bem entendido, de fazer referência, com unilateralidade redutora, quer a uma “lógica do objeto”, quer a uma “lógica do sujeito”, mas de situá-las, desde já, no âmbito de uma *lógica das relações* sujeito-objeto. Na medida em que o sujeito, rompendo a barreira do egocentrismo, seja capaz de relacionar-se com outros sujeitos através de ações comunicativas diferenciadas, esta lógica relacional integra-se ao plano das relações intersubjetivas (desde o ponto de vista epistemológico, caso particular da relação sujeito-objeto). Rejeita-se aqui, portanto, a linearidade unidimensional que subordina o sujeito ao objeto (como quer o empirismo), ou o objeto ao sujeito (invocada pelas correntes aprioristas), para dar lugar à “circularidade” da interação *sujeito-objeto*, cujo estatuto epistêmico não é estranho às diversas hermenêuticas³. De fato, objetivação do pensamento e interpretação do enunciado instalam-se no processo de aprendizagem como pólos reguladores da ação do aprendiz, encadeando-se em sucessivas tematizações e reconstruções do campo cognitivo, e engendrando novidades que rompem o círculo hermenêutico para superá-lo em um movimento espiral de múltiplas – e potencialmente infundáveis – abstrações.

² Recorro a Habermas para esclarecer o conceito de uma “aprendizagem construtivista”, a partir de Piaget: «Este [conceito] baseia-se nas seguintes suposições: primeiro, a suposição de que o saber em geral pode ser analisado como um produto de processos de aprendizagem; depois, que o aprendizado é um processo de solução de problemas no qual o sujeito que aprende está ativamente envolvido; e, finalmente, que o processo de aprendizagem é guiado pelos discernimentos dos próprios sujeitos diretamente envolvidos nesse processo. O processo de aprendizagem deve poder se compreender internamente como a passagem de uma interpretação X_1 de um dado problema para uma interpretação X_2 do mesmo problema, de tal modo que o sujeito que aprende possa explicar, à luz de sua segunda interpretação, por que a primeira é errada.» Jürgen Habermas, *Consciência moral e agir comunicativo* (Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989), p. 50.

³ Emprego o termo no plural para dar conta da distinção entre “hermenêuticas redutoras” e “hermenêuticas instauradoras”, proposta por Gilbert Durand. Cf. *A imaginação simbólica* (São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1988).

A definição de aprendizagem acima enunciada *ex abrupto* é demasiado sintética, e serve apenas para balizar preliminarmente uma discussão que, para ser empreendida, requer o manejo de operadores teóricos capazes de dar conta, com alto poder de explicação, da questão epistemológica implicada na relação *sujeito-objeto*. Tal exigência é tanto mais evidente quanto maior for a tensão entre a base empírica de investigação e as formalizações que sobre ela, e para além dela, se constroem no quadro de referência de uma determinada disciplina, ou de um conjunto de disciplinas epistemologicamente comensuráveis, atingindo, no limite, o domínio interdisciplinar. Nesse sentido, é pertinente levar em consideração a particularização (apenas elucidativa) proposta por Habermas ao delimitar, dentro dos contornos genéricos do paradigma *construtivista* do conhecimento, a categoria daquelas disciplinas que seriam mais apropriadamente caracterizadas como *reconstrutivas*, isto é, “ciências que procedem reconstrutivamente, partindo do saber pré-teórico de sujeitos que julgam, agem e falam de maneira competente, bem como de sistemas epistêmicos da tradição cultural, a fim de aclarar os fundamentos presumidamente universais da racionalidade da experiência e do juízo, da ação e do entendimento mútuo lingüístico”⁴. Este é o caso, entre outros, dos saberes técnicos, onde os problemas de representação e interpretação das configurações (ou modelos teóricos) constituídas pelo sujeito a partir de base empírica são mais agudos do que nos domínios onde predomina a construção autônoma das formalizações lógico-matemáticas.

Deixando por ora em suspenso este tema, cabe acompanhar um pouco mais a Habermas em sua inquirição a respeito da exigência teórica que se impõe ao estudo do processo de aprendizagem enquanto construção do conhecimento, quando escreve que:

«...o estruturalismo genético de Jean Piaget parece-me oferecer um modelo instrutivo para os próprios filósofos e para aqueles que gostariam de continuar a sê-lo. Piaget concebe a “abstração reflexionante” como o mecanismo de aprendizagem que pode explicar, na ontogênese, o desenvolvimento cognitivo que termina numa compreensão descentrada do mundo. A abstração reflexionante assemelha-se à reflexão transcendental no sentido em que é por meio dela que os elementos *formais* inicialmente escondidos no *conteúdo* cognitivo enquanto esquemas de ação do sujeito cognoscente são

⁴ Habermas, *op. cit.*, p. 30.

trazidos à consciência, diferenciados e reconstruídos no estágio de reflexão imediatamente superior.»⁵

Não é preciso invocar a autoridade de Habermas, contudo, para reconhecer na epistemologia genética (ou construtivista) a matriz disciplinar onde a argumentação teórico-experimental não apenas interroga-se sobre a especificidade dos saberes reconstrutivos – como já o fazia a hermenêutica clássica⁶ – mas oferece à investigação o instrumental heurístico necessário para abordar, neles, o problema da aprendizagem. Com efeito, a construção teórica de Piaget sistematiza-se em um *corpus* de estudos sem paralelo nas formulações mais gerais da teoria do conhecimento, tornando-se provisório mas imprescindível *ponto de chegada* para o pensamento epistemológico, bem como patamar de reorganização do saber em um paradigma que contém em seu interior o próprio dinamismo de sua renovação. A partir daí, presume-se, conexões com a filosofia da ciência, de um lado, e as diversas ciências e técnicas, de outro, desdobram uma rede virtualmente ilimitada de relações possíveis no plano metateórico, abertas à constituição de novas teorias operativas que aliem a uma enunciação rigorosa de princípios ordenadores o domínio das práticas produtivas nelas implicadas. Os vínculos com tais práticas evocam, ademais, injunções éticas que se espelham na aceitação da própria condição de aprendiz como emblema de uma atitude própria a toda e qualquer investigação, a toda e qualquer ação pedagógica construtiva, que se estende – sem confundir os papéis – tanto ao professor quanto ao aluno⁷. A ética da aprendizagem introduz a ação pedagógica nos quadros de um *agir comunicativo*, no sentido proposto por Habermas, integrando-a a uma “dimensão hermenêutica da investigação”. Essa *dimensão hermenêutica* é característica da aprendizagem construtivista:

« Em primeiro lugar, os intérpretes renunciam à superioridade da posição privilegiada do observador, porque eles próprios se vêm envolvidos nas negociações sobre o sentido e a validade dos proferimentos. Ao tomarem parte em ações comunicativas, aceitam por princípio o mesmo status daqueles cujos proferimentos querem

⁵ *Ibidem*, p. 24.

⁶ Ver a esse respeito a obra capital de Gadamer, *Wahrheit und Methode* (Verdade e método).

⁷ É importante não confundir “aluno” com “aprendiz”. Se o *aluno* “é a pessoa que recebe instrução e/ou educando de algum mestre, ou mestres, em estabelecimento de ensino ou particularmente”, *aprendiz* é “aquele que aprende ofício ou arte” ou, ainda, “aquele que é pouco experiente, principiante” (cf. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*). Como se vê, a primeira definição designa uma circunstância limitada e externa ao sujeito e o coloca, em princípio, em atitude passiva; a segunda expressa uma ação do sujeito, vinculada à dimensão coletiva de um “saber-fazer” (*ofício ou arte*), bem como uma atitude de aproximação ao conhecimento que reconhece como qualidade do investigador a ingenuidade do principiante que, na construção do conhecimento, aceita o desafio de enfrentar o novo.

compreender. Eles não estão mais imunes às tomadas de posição por sim/não dos sujeitos de experiência ou dos leigos, mas empenham-se num processo de crítica recíproca. No quadro de um processo de entendimento mútuo – virtual ou Atual – não há nada que permita decidir a priori quem tem de aprender de quem.»⁸

Ao assumir uma “atitude performativa”, os intérpretes confrontam-se, além disso, com a questão de como superar a dependência de sua interpretação relativamente ao contexto, o que pressupõe a plena tomada de consciência das relações *sujeito-objeto*. A aprendizagem implica, portanto, constante esforço de superação do senso-comum, na medida em que este permanece inteiramente tributário de relações contextuais, isto é, preso, em maior ou menor grau, à órbita da indiferenciação sujeito/objeto⁹.

A perda da inocência é o preço a pagar pela tomada de consciência. O uso consciente dos objetos, refletido em sua construção, implica não apenas no exercício da faculdade de discriminação intelectual entre termos alternativos de uma proposição, mas também na adoção dos meios de execução de um projeto que prolonga os resultados de decisões iniciais oriundas de escolhas livremente assumidas. Tais escolhas, rebatidas sobre a dimensão coletiva do saber, configuram em seu conjunto um *paradigma*, orientando a ação no interior de uma prática estabelecida. O paradigma, no sentido atribuído por Kuhn, explícita o elenco de *soluções exemplares* adotadas por uma comunidade de praticantes de uma arte ou ciência¹⁰. O resultado imediato é a delimitação de uma *matriz disciplinar*:

«...“disciplinar” porque se refere a uma posse comum aos praticantes de uma disciplina particular; “matriz” porque é composta por elementos ordenados de várias espécies, cada um deles exigindo uma determinação mais pormenorizada.»¹¹

Os elementos aos quais a citação faz referência são distribuídos em quatro grupos. O primeiro diz respeito às “generalizações simbólicas”, isto é, “àquelas expressões, empregadas sem discussão ou dissensão pelos membros

⁸ *Ibidem*, p. 43.

⁹ O tema da superação do senso-comum na aprendizagem é enfatizado por Fernando Becker, tanto em suas aulas como em seus escritos: “A educação problematizadora propõe um diálogo educador-educando que, sob o ponto de vista de Piaget, movimentava-se no nível operatório; e, se não inicia no nível operacional formal, encaminha-se decididamente para ele. A prática freireana não pode ser interpretada como um mero exercício do figurativo – embora eventualmente possa retomá-lo – e muito menos como um treinamento a nível sensório-motor, pois o processo de conscientização (Freire), através de progressivas tomadas de consciência (Piaget), progride no sentido da reversibilidade completa, característica fundamental da operação formal, na mediação conceitual”.

Becker, *Da ação à operação: o caminho da aprendizagem* (Porto Alegre: Palmarina, 1993), p. 149.

¹⁰ Cf. Thomas Kuhn, *La tensión esencial* (México, Fondo de Cultura Económica, 1982), p. 20.

¹¹ Kuhn, *A estrutura das revoluções científicas* (São Paulo: Perspectiva, 1982), p. 226.

do grupo". O segundo, composto por modelos, fornece ao grupo "as analogias ou metáforas preferidas ou permissíveis". O terceiro componente da matriz disciplinar é constituído por valores compartilhados que "podem ser determinantes centrais do comportamento de grupo". O quarto agrupamento de elementos é composto pelos exemplos adotados como guia ou padrão (*pattern*) de referência para a prática. Este último grupo define o conjunto de soluções exemplares que, em sentido estrito, é chamado por Kuhn de paradigma¹².

Paralelamente às definições de Habermas (inspiradas por Piaget), a contribuição de Kuhn¹³ ilumina desde outro ângulo o problema da aprendizagem construtiva, desta vez sob o ponto de vista do seu reatamento sobre as práticas coletivas de uma ciência ou técnica (tais contribuições são enriquecedoras na medida em que o próprio Piaget concentra seu interesse investigatório no cerne da argumentação epistemológica, deixando em aberto novos caminhos para a pesquisa pedagógica). No conjunto de soluções exemplares que participam da delimitação da matriz disciplinar reside a potencialidade didática da disciplina. Em seu aprendizado, "o estudante descobre, com ou sem assistência de seu instrutor, uma maneira de encarar seu problema *como* se fosse um problema que já encontrou antes".

« Uma vez percebida a semelhança e aprendida a analogia entre dois ou mais problemas distintos, o estudante pode estabelecer relações entre os símbolos e aplicá-los [...] segundo maneiras que já tenham demonstrado sua eficácia anteriormente.»¹⁴

De fato, não é apenas o aprendiz que recorre ao pensamento analógico. Os próprios profissionais "resolvem quebra-cabeças modelando-os de acordo com soluções anteriores, freqüentemente com um recurso mínimo a generalizações simbólicas"¹⁵. Importa, ainda, destacar que se está tratando de uma forma de aprendizado "*que não se adquire exclusivamente através de meios verbais*":

« Ocorre, ao contrário, quando alguém aprende as palavras, juntamente com exemplos concretos de como funcionam na prática; a natureza e as palavras são aprendidas simultaneamente. [...] desse processo resulta um "conhecimento tácito", conhecimento que se

¹² *Ibidem*, p. 227-232.

¹³ A colaboração de Kuhn com o *Centre International d'Épistémologie Génétique* de Genebra, não isenta de discordâncias parciais, pode ser avaliada em Piaget (org.), *Les théories de la causalité* (Paris: P.U.F., 1971).

¹⁴ Kuhn, *A estrutura das revoluções científicas*, p. 234.

¹⁵ *Ibidem*, p. 235.

aprende fazendo ciência e não simplesmente adquirindo regras para fazê-la.»¹⁶

O gênero de aprendizado identificado por Kuhn, indissociável dos processos materiais de fabricação de objetos antes operatorialmente concebidos como configurações abstratas, complementarmente à ênfase dada por Habermas à comunicação discursiva, não só é suscetível de investigação a partir da sistematização teórica da epistemologia genética, como nela encontra o ponto arquimediano para a compreensão das relações entre o *saber* e o *fazer*. No processo de aprendizagem assim caracterizado estão em jogo tanto uma lógica das proposições (ou lógica formal) quanto uma lógica das ações (ou lógica natural); do mesmo modo, e por extensão, pode-se falar de uma lógica do processo e de uma lógica do produto, ambas merecedoras de atenção na situação de ensino.

Será necessário retornar às considerações de Piaget sobre o processo de abstração, já mencionadas por Habermas, para melhor elucidar essas possibilidades¹⁷. Da mesma forma, abre-se a questão ao problema da interpretação dos precedentes, demarcada pela busca de analogias entre soluções exemplares. Uma teoria construtivista da aprendizagem requer, portanto, para ser completa, o reconhecimento tanto dos processos cognitivos envolvidos quanto do estatuto epistemológico dos objetos por eles construídos. Nesse último caso impõe-se uma dupla tarefa: explicitar a natureza dos operadores que definem relações analógicas entre objetos, e as condições de sua transposição – através de necessária objetivação material – a novos objetos que antes não existiam, isto é, a objetos inventados em um processo de abstração formalizadora.

II

EM SEUS ESTUDOS sobre a abstração, Piaget descreve os processos da *abstração empírica*, apoiada no objeto (“*portant sur des objets*”), e da *abstração reflexionante* (“*réfléchissante*”), “procedente das ações do sujeito e transferindo para um plano superior o que é extraído de um nível inferior de atividade”. O resultado dessas diferenciações é conduzir “ao patamar de

¹⁶ *Ibidem*, p. 236-237.

¹⁷ O tema já foi preliminarmente abordado em minha dissertação de mestrado: cf. *Conhecimento e projeto: o conceito de imitação como fundamento de um paradigma didático da arquitetura* (Porto Alegre: UFRGS, Programa de Pós-Graduação em Educação, 1992).

chegada das composições ovas e generalizadoras”.¹⁸ E adiciona: “essa reorganização provocada pelo reflexionamento será chamada de ‘reflexão’¹⁹”.

“Reflexionamento” e “reflexão” interagem numa relação circular aberta a novas configurações, e corresponde, em linhas gerais, aos momentos de interiorização e exteriorização do processo de abstração. A abstração, ressalta Piaget, se dá em “todos os estágios” da ação do sujeito; desde o sensorio-motor (onde os resultados permanecem inteiramente subjetivos, e “nada se sabe da tomada de consciência” do sujeito) aos níveis superiores onde a reflexão é “obra do pensamento”. Neste último caso “é preciso distinguir entre seu processo enquanto construção, e sua tematização retroativa”. A tematização é uma “abstração refletida” e, conseqüentemente, qual imagem na superfície do espelho, pode ser apreendida independentemente da fonte emissora, ou seja, dos processos mentais do sujeito. Desencadeia-se então uma “reflexão sobre a reflexão”, constituindo o que Piaget chama de “pensamento reflexivo”.

Assim como a abstração refletida pode ser tida como caso particular da abstração reflexionante, o mesmo se dá com uma última e importante categoria proposta nas *Recherches*: a *abstração pseudo-empírica*. Nela, as construções do sujeito se apóiam sobre “resultados constatáveis” exteriormente, fruto, porém, da própria ação do sujeito.

«...se a leitura desses resultados se faz sobre objetos materiais, como se tratasse de abstrações empíricas, as propriedades constatadas são na realidade introduzidas nesses objetos pelas atividades do sujeito. Encontramo-nos, portanto, diante de uma variedade de abstração reflexionante, mas, graças a ela, com o auxílio de observáveis ao mesmo tempo exteriores e construídos. Ao contrário, as propriedades sobre as quais se apoia a abstração empírica já existiam nos objetos antes de qualquer constatação por parte do sujeito.»²⁰

Quando a ação do sujeito se exterioriza na materialização de objetos por ele *inventados* (isto é, até então inexistentes em qualquer base empírica),

¹⁸ f. Piaget et al., *Recherches sur l'abstraction réfléchissante* (Paris: P.U.F., 1977) v. 1, p. 5. Há recente tradução para o português, com participação e revisão técnica do Prof. Fernando Becker: *Abstração reflexionante* (Porto Alegre: Artes Médicas, 1995).

¹⁹ *Ibidem*, p. 7.

²⁰ «...si la lecture de ces résultats se fait sur des objets matériels, comme s'il s'agissait d'abstractions empiriques, les propriétés constatées sont en réalité introduites en ces objets par l'activité du sujet. On se trouve donc en présence d'une variété d'abstraction réfléchissante, mais avec l'aide d'observables à la fois extérieurs et construits grâce à elle. Au contraire les propriétés sur lesquelles porte l'abstraction empirique existaient dans les objets avant toute constatation de la part du sujet.» *Ibid.*, p. 6-7.

e cuja imagem é construída a partir de reflexões pseudo-empíricas (aplicando ao objeto qualidades que nele são introduzidas pela ação do sujeito), o resultado é uma nova composição obtida por reflexionamento, através de sucessivos patamares de reorganização formal. O objeto assim produzido – ou artefato – passa a pertencer ao repertório coletivo de uma determinada prática científica ou técnica, realimentando novos reflexionamentos (por abstração pseudo-empírica) que poderão conduzir, por sua vez, a novas abstrações refletidas. A circularidade é rompida pelo que Piaget denomina “meta-reflexão”, isto é, uma “reflexão sobre os produtos já refletidos (no sentido da tomada de consciência)”²¹.

É relevante apontar para a coincidência do conceito de “circularidade” do processo de abstração descrito pela epistemologia genética e a noção de “circularidade hermenêutica” que soa, por vezes enigmática, como no seguinte trecho de Jean Ladrière:

«...compreender um fenômeno é vinculá-lo à sua fonte. Mas para apreender este vínculo é necessário que já tenhamos atingido a fonte. Em outros termos, para compreender um fenômeno é necessário que já o tenhamos compreendido.»²²

Enunciado com maior rigor explicativo, encontramos o mesmo princípio hermenêutico na observação de Piaget sobre a “aparência paradoxal de um sujeito que está ‘certo’ antes de ‘saber’, enquanto que de fato ele já ‘sabe’ que existe uma razão, mas que ainda falta encontrar”²³.

A teoria da abstração, tal como enunciada por Piaget, contribui para desfazer o “nó” que ata essa circularidade em aparente tautologia. Ao definir parâmetros operativos, esforça-se em expor a uma tomada de consciência processos que se encadeiam em uma sucessão de “círculos” ao longo de uma seqüência de patamares que configuram, idealmente, uma “espiral” de contínuas reflexões. O ponto de “fechamento” seria, nesse caso, ultrapassado pela reconstrução da tematização anterior em uma nova tematização, ou abstração “refletida”. Cada patamar incorpora, por sua vez, elementos que antes não se encontravam presentes na representação do tema, interagindo com outras fontes externas ao sujeito. Nesse sentido, a abstração reflexionante continuamente engendra novidades.

São quatro as razões, segundo Piaget, que fazem da abstração reflexionante uma “fonte de novidades” e não apenas um meio de

²¹ *Ibidem*, p. 104.

²² Ladrière, *Filosofia e práxis científica* (Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978), p. 23.

²³ Piaget, *Recherches...*, p. 74.

“transposição de um nível a outro”. Em primeiro lugar encontra-se a “tematização” das abstrações refletidas como “objetos estáveis do pensamento”, o que permite que se proceda a comparações entre resultados obtidos independentemente. Em segundo lugar, a tematização é possível “pela passagem da correspondência qualitativa (= semelhança entre as propriedades comuns dos objetos) a uma correspondência figural ou óptica, termo a termo”. Em terceiro, essa correspondência deve ser levada a um “grau de abstração consciente” (abstração refletida). Por último: “...essas novidades resultam da ‘reflexão’ reorganizadora tornada necessária pelo ‘reflexionamento’ dos dados já adquiridos no patamar inferior e que se trata de reconstruir nos novos termos, próprios ao patamar superior”. Piaget observa que “as relações entre o reflexionamento e a reflexão devem ser concebidas como de estreita continuidade”, sendo que em sua interação de um plano a outro surgem novos conteúdos caracterizados pela criação “de um novo morfismo”²⁴.

A abstração pseudo-empírica, em particular, “projeta” uma configuração de um determinado nível de abstração para outro, apoiando-se sobre representações de objetos reconstruídos pela ação do sujeito, e não mais sobre objetos materiais, embora estes últimos estejam sempre fornecendo *imagens sensíveis* que a qualquer momento permitirão alimentar, por imitação diferida²⁵, os reflexionamentos.

Para o aprendizado em geral, a adoção da teoria da abstração como referência operativa repercute, em síntese, sobre a caracterização do próprio projeto educativo. Essas características são descritas por Habermas:

«Na medida em que as reconstruções racionais explicitam as condições da validade de proferimentos, elas também podem explicar casos desviantes e assim adquirir também, com essa autoridade indiretamente legisladora, uma função crítica. Na medida em que as reconstruções racionais empurram as diferenciações entre as pretensões de validade particulares para além dos limites que a tradição ensinou, elas podem até fixar novos padrões analíticos e, deste modo, assumir um papel *construtivo*. E, na medida em que tivermos sucesso na análise de condições de validade muito gerais, as reconstruções racionais poderão surgir com a pretensão de descrever universais, constituindo deste modo um saber *teórico* competitivo.»²⁶

²⁴ *Ibidem*, p. 113.

²⁵ Cf. Piaget, *A formação do símbolo na criança* (Rio de Janeiro: Zahar, 1978).

²⁶ Habermas, *op. cit.*, p. 48.

Mais importante ainda é ressaltar que o processo de aprendizagem descrito a partir dos pressupostos da epistemologia genética leva sempre em consideração a indissociabilidade dos desenvolvimentos cognitivo e ético. À formalização do pensamento em enunciados corresponde a formalização, no campo do *saber*, de juízos de valor que delimitam, na própria mediação sujeito-objeto, o universo dos possíveis. Neste, serão balizadas escolhas do sujeito quanto às estratégias e procedimentos dos quais resultam, no campo do *fazer*, os produtos materiais da ação. A construção do conhecimento não se instala, portanto, em um campo de aplicação eticamente neutro, mas pressupõe o exercício necessário de um *raciocínio judicioso* que orienta a escolha, por mais contingente que ela se revele. Nesse sentido, é enriquecedor o testemunho intelectual de Karl-Otto Apel que, paralelamente a Habermas ocupa-se em esclarecer o problema da fundamentação filosófica (ou “pragmática transcendental”)²⁷ de uma moral do “agir comunicativo”:

« Em Piaget [...] tanto o conhecimento como também a moral, devem encontrar o seu ponto de equilíbrio definitivo num processo evolutivo em forma de estágios, entre o pólo dos princípios e o da experiência concreta. Com isso emerge uma diferenciação da problemática cognitivo-teorética, no sentido da “épistémologie génétique”. Isso porque os estágios de desenvolvimento propõem simultaneamente teorias ou princípios, sob cuja luz são interpretados os fatos e as experiências concretas, enquanto eles, em cada passo, podem ser “assinalados”. Se isso não é mais possível, isto é, se a tensão contraditória entre os dois pólos se tornar forte demais, dá-se um salto qualitativo para um estágio mais alto: o indivíduo, adaptando-se às experiências concretas, gera um novo princípio de interpretação e, respectivamente, de assimilação. Cada estágio evolutivo, segundo Piaget, expressa pontos de equilíbrio relativos (provisórios) no processo global de formação da consciência a ser reconstruído: pontos de equilíbrio relativo no processo global de revisão recíproca de princípios e experiências, no sentido do “equilíbrio reflexivo”. »²⁸

A referência final à abstração reflexionante dá conta das conseqüências fundamentadoras dessa teoria para uma epistemologia que não se restringe, como querem alguns, a rebater no plano da argumentação

²⁷ Não quero discutir aqui a possibilidade, ou a validade, de uma “fundamentação última” (ou *transcendental*) de uma moral da ação comunicativa, empreendimento, aliás, de duvidoso sucesso; interessa-me apenas o registro dos vínculos *pragmáticos* que se estabelecem entre desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento moral, para o qual contribui a investigação de Apel.

²⁸ Karl-Otto Apel, “A fundamentação pragmático-transcendental da ética da comunicação e o problema do mais alto estágio de uma lógica de desenvolvimento da consciência moral”, in: Apel, *Estudos de moral moderna* (Petrópolis: Vozes, 1994, p. 223-294), p. 255.

filosófica as limitações unilaterais de uma “psicologia da inteligência” de base empírico-experimental (equívoco originado, sem dúvida, em uma interpretação apressada do papel do “método clínico” piagetiano na tessitura teórica do “estruturalismo construtivista” – denominação muitas vezes adotada por Piaget em seus estudos mais propriamente epistemológicos). O que realmente importa, contudo, é incorporar decididamente à caracterização teórico-prática de um *aprendizado construtivo (reflexionante e refletido)* a noção de que ele se pauta inequivocamente sobre “*boas ou más razões* que devem ser reconstruídas, isto é, entendidas e avaliadas como tais”²⁹. Essa concepção construtivista da aprendizagem afasta-se da “concepção cientificista e naturalista não-valorativa dos processos de aprendizagem” (mecanismo estímulo-resposta).

III

AS SEÇÕES PRECEDENTES ocuparam-se em (I) esboçar, com Habermas e Kuhn, o delineamento da noção de aprendizagem como um problema hermenêutico-normativo contido no marco de referência da construção do conhecimento, no sentido a ela atribuído pela epistemologia genética de Piaget, e (II) sintetizar, como referência para a discussão da aprendizagem construtiva frente a versões reducionistas do processo de aprendizado, a sistematização teórica proposta por Piaget nas *Recherches sur l'abstraction réfléchiante*, tomada como chave para a compreensão da *isomorfia* dos desenvolvimentos cognitivo e moral do sujeito (contexto hermenêutico de Habermas/Kohlberg) e da comunidade de “praticantes” (contexto normativo de Kuhn). Desse duplo desdobramento emergem problemas comuns concernentes à objetivação e interpretação da mediação comunicativa (intersubjetiva) do conhecimento construído no processo de aprendizagem, conduzindo genericamente a um modelo epistemológico *reconstrutivo* estruturado com especificidade operativa e explicativa na epistemologia genética (Piaget). A questão colocada por este último pode ser por ele mesmo exemplarmente sintetizada:

«...o sujeito conhece os objetos apenas por intermédio de suas próprias ações, e conhece a si próprio na medida em que é afetado pelos objetos (ou outros sujeitos, enquanto igualmente exteriores a ele). Portanto, jamais procedendo o conhecimento somente do objeto, segundo um esquema empirista, nem somente do sujeito, segundo um esquema apriorista, mas da interação entre objetos e um sujeito,

²⁹ *Ibidem*, p. 226.

indissociáveis nos pontos de partida, duas grandes construções fazem-se assim necessárias para sair dessa indissociabilidade inicial: uma orientada para a conquista da objetividade, e a outra para a elaboração dos instrumentos de interpretação.»³⁰

Piaget enuncia aqui os fundamentos *programáticos* da epistemologia genética; do vasto campo de investigação que se estende entre “a conquista da objetividade” e a “elaboração dos instrumentos de interpretação” emergem, na construção do conhecimento, questões metodológicas que repercutem diretamente na condução didática do processo de aprendizagem, demarcadas como *tertius* entre empirismo e apriorismo. A abordagem de tais questões assume importância crucial na prática de uma pedagogia inserida nos limites do paradigma construtivista.

Analisando, em trabalho publicado em 1967, as “correntes da epistemologia científica contemporânea”, Piaget ocupa-se em definir as tendências epistemológicas internas ao conjunto das ciências, a partir das quais seria possível a descrição de uma taxonomia paradigmática caracterizada por uma *tríade teórica*: (1a) as “teorias do complexo irreduzível” (tendência apriorista), (2a) as “teorias reducionistas” (tendência empirista) e (3a) as teorias construtivistas. Essa primeira tríade implica, respectivamente, uma *tríade metodológica*: (1b) “recurso a intuições ‘primitivas’”, (2b) “composição atomística” e (3b) “método relacional”³¹.

Não é difícil reconhecer nessa última categorização correntes de pensamento ativas no interior da prática pedagógica, embora raramente explicitadas. A referência às “intuições primitivas” é própria ao “*espontaneísmo*” das “pedagogias não diretivas” (exemplificadas pela posição, já anacrônica mas ainda insidiosamente influente, de um Carl Rogers), cujo objetivo é tão somente “despertar” no estudante qualidades inatas. A “composição atomística” é própria dos métodos *neo-behaviouristas* (Skinner) que querem reduzir a aprendizagem à “modificação de comportamentos” isolados, cujo simples somatório determinaria a eficiência da aplicação de procedimentos baseados na associação estímulo-resposta. Já

30 «...le sujet ne connaît les objets que par l'intermédiaire de ses propres actions et ne se connaît lui-même que dans la mesure où il est affecté par les objets (ou les autres sujets, mais en tant également qu'extérieurs à lui). La connaissance ne procédant donc jamais de l'objet seul, selon un schéma empiriste, ni du sujet seul, selon un schéma aprioriste, mais de l'interaction entre des objets et un sujet indissociables aux points de départ, deux grandes constructions sont ainsi nécessaires pour sortir de cette indissociation initiale : l'une orientée vers la conquête de l'objectivité et l'autre vers l'élaboration des instruments de l'interprétation.» Jean Piaget, “Le système et la classification des sciences”, in: Piaget (org.), *Logique et connaissance scientifique* (Paris: Gallimard, 1967, p. 1151-1224), p. 1220.

31 Jean Piaget, “Les courants de l'épistémologie scientifique contemporaine”, in: Piaget (org.), *Logique et connaissance scientifique*. (Paris: Gallimard, 1967, p. 1225-1271)

o “método relacional” identifica-se com a noção de *aprendizagem construtiva*, da qual tratou a abertura deste trabalho, e não constitui simplesmente uma terceira alternativa à oposição inicial empirismo-apriorismo, mas é, de fato, uma superação dos dois primeiros termos em uma terceira estruturação mais abrangente e, sobretudo, com maior valor heurístico.

Diante do exposto, não é por acaso que Piaget considera o “método relacional” equivalente à dialética. Em primeiro lugar, nenhum termo da relação é empregado tendo em vista um significado absoluto; o método consiste em “manipular e compor” relações “cujos termos permanecem indissociáveis das próprias relações”.

« O método relacional consiste portanto em não partir nem de elementos isolados previamente disponíveis (método atomístico), nem de totalidades já prontas correspondentes a intuições primitivas, mas de uma construção de relações, das quais cada uma já é de certa forma totalizante, e que conduzem finalmente a estruturas de conjunto ou, em sentido estrito, totalidades, mas sem posicioná-las no início nem ignorá-las em sua continuidade, as constitui sob forma inteligível.»

É próprio do método relacional, assim, substituir as sínteses globais ou totalitaristas do antirreducionismo, ou as análises lineares da redução atomística, por uma composição de “interações” em todas as acepções do termo, isto é, genéticas e, ao mesmo tempo, sincrônicas. Tais interações assim provocadas podem sublinhar a interdependência de dois termos que a análise corrente mantém em relação linear, como é o caso do conceito e do julgamento (de fato, todo conceito resulta de um julgamento, mas todo julgamento consiste em religar conceitos ou termos conceptualizados). O método relacional conduz então à constatação da existência de círculos genéticos, etc. [...], o que conduz às “espirais” dialéticas. Em outros casos, os elementos postos em interação são opostos ou contrários (mas não contraditórios, a não ser sob certas perspectivas reflexivas ou ideológicas) e a análise das interações relacionais se prolonga então diretamente como método dialético.»³²

32 « La méthode relationnelle consiste donc à ne partir ni d'éléments isolés préalables (méthode atomistique) ni de totalités toutes faites correspondant à des intuitions primitives, mais d'une construction de relations dont chacune est déjà totalisante en un sens et qui aboutissent à des structures d'ensembles ou totalités au sens strict, mais sans les poser au départ ni les ignorer dans la suite et en les constituant sous une forme intelligible.

Neste ponto, sob a égide do método dialético, equilibram-se mais uma vez na teoria piagetiana, em interação circular, as noções de construção cognitiva e construção ética: conceito e juízo são agora descritos como manifestações sincrônicas dos pólos de desenvolvimento do sujeito em sua relação com o objeto (ou, evidentemente, outro sujeito). A expansão da circularidade hermenêutica em uma espiral de abstrações, por sua vez, é descrita nos termos da espiral dialética, deslocando-se, sem quebra de continuidade, de um ponto de vista teórico-epistemológico para um ponto de vista pragmático-metodológico. Esse deslocamento de ponto de vista é crucial para o desdobramento normativo da aprendizagem no âmbito de um projeto educativo de base coletiva e institucional, capaz de transpor para o ambiente da *escola* a inserção paradigmática de uma pedagogia construtivista. Os equívocos que, em nome dessa mesma pedagogia, são com tanta freqüência cometidos, demonstram o quanto essa delimitação do paradigma é mal compreendida, na teoria e na prática, por muitos de seus pretensos seguidores. Nesse sentido Leandro de Lajonquière se insurge, e com razão, contra aqueles que fazem uma leitura "pobre e apressada (ou seja, empirista) da explicação construtivista do desenvolvimento cognitivo"³³.

Ao docente que reflete sobre os fundamentos de seu ofício cabe tornar-se ator em um projeto educativo centrado numa particular capacidade produtiva, onde o trabalho do professor articula-se com o trabalho do aluno em relação circular dialeticamente rompida pela reflexão sobre a materialidade dos resultados da ação pedagógica, para ser novamente retomado em novos e sucessivos patamares de abstração.

Essa generalização preliminar, para efetivar-se, pressupõe a plena tomada de consciência da relação sujeito-objeto que sustenta o processo

*Le propre de la méthode relationnelle est ainsi de substituer aux synthèses globales ou totalitaristes de l'antiréductionnisme ou aux analyses linéaires de la réduction atomistique une composition d'"interactions" dans tous les sens du terme, c'est-à-dire génétiques aussi bien que synchroniques. De telles mises en interactions peuvent se borner à souligner l'interdépendance de deux termes que l'analyse courante laisse en relation linéaire, comme dans le cas du concept et du jugement (en effet, tout concept résulte d'un jugement, mais tout jugement consiste à relier des concepts ou des termes conceptualisés). La méthode relationnelle aboutit alors à constater l'existence de cercles génétiques, etc. [...], ce qui conduit aux "spirales" dialectiques. En d'autres cas les éléments mis en interaction sont opposés ou contraires (mais non pas contradictoires, sinon sous certaines perspectives réflexives ou idéologiques) et l'analyse des interactions relationnelles se prolonge alors directement en méthode dialectique.» Piaget, *ibid.*, p. 1234-1235.*

³³ «...subscrever apressadamente a idéia do modelo desenvolvimentista tem-se convertido, com o correr do tempo, numa das tantas maneiras possíveis de renegar o espírito piagetiano. Por exemplo, essa enumeração de estádios sequenciais foi assimilada a uma mera descrição fenomenológica da conduta cognitiva e, portanto, tratada como se a partir dela se pudesse construir uma nova escala de medição e discriminação.» Leandro de Lajonquière, *De Piaget a Freud* (Petrópolis: Vozes, 1992), p. 32-33.

produtivo, bem como o exercício da capacidade de julgar seus resultados a partir da relevância, potencial ou imediata, de sua apropriação coletiva. Ora, o desenvolvimento ético que sustenta o *juízo*, em sua contingência e autonomia, também é, por si só, uma construção, desenrolando-se paralelamente à tomada de consciência implicada no desenvolvimento cognitivo, isto é, à *reflexão* do sujeito³⁴. A aprendizagem é, nesse sentido, um processo de progressiva *superção* da própria consciência contingente na ação liberadora de novos conteúdos e novas formas, isto é, na ação reflexiva do sujeito em interação com o objeto. Assim, em sua finalidade totalizante, cognição e ética encontram no processo de aprendizagem o *locus* da autoconstrução da consciência crítica.

« Essa estruturação progressiva das ações e operações do sujeito constitui portanto uma [...] fonte contínua de superações, pois o sujeito não é nem a *tábula rasa* do empirismo, sobre a qual se gravam as impressões acumuladas das fontes exteriores, nem a coleção já acabada de intuições *a priori* ou transcendentais que se exercem por força de seu próprio papel, mas se encontra constantemente às voltas com o real, num corpo-a-corpo com as transformações efetivas ou possíveis, assim transformando a si mesmo à medida em que modifica os objetos ou constrói novos instrumentos lógico-matemáticos.»³⁵

A *transformação de si mesmo* se faz no duplo movimento de interiorização e objetivação, *processos simétricos*³⁶ que regulam a aprendizagem construtiva. A razão fundadora do *construtivismo* de Piaget se revela com plenitude: a construção do conhecimento implica a construção dialética e sincrônica do objeto e do sujeito, numa espiral de transformações estruturadas em um processo de abstração reflexionante cujas generalizações sucessivas aproximam o sujeito contingente do sujeito epistêmico. Da mesma forma, toda aprendizagem construtiva é, por definição, individual e coletiva, na medida em que a construção do conhecimento não se faz sem a mediação do real, situado entre o *si-mesmo* e o *outro*.

³⁴ Cf. Habermas, *op. cit.*

³⁵ « Cette structuration progressive des actions et opérations du sujet constitue donc une seconde source continue de dépassements, puisque ce sujet n'est ni la table rase de l'empirisme, sur laquelle se gravent les impressions accumulées de source extérieure, ni la collection toute faite d'intuitions *a priori* ou transcendantales s'exerçant à tour de rôle, mais qu'il est constamment aux prises avec le réel, en un corps à corps avec les transformations effectives ou possibles, et qu'il se transforme lui-même au fur et à mesure qu'il modifie les objets ou construit de nouveaux instruments logico-mathématiques. » Piaget, "Les courants de l'épistémologie scientifique contemporaine", p. 1262.

³⁶ *Ibidem*, p. 1263.

As conseqüências, para a aprendizagem, da adoção de um paradigma construtivista fundado na construção teórica da epistemologia genética refletem-se na formação de um *saber* constituído pelo *fazer* pedagógico. Ação comunicativa (Habermas) e prática normativa (Kuhn) são manifestações, nesse sentido, do *saber-fazer* pedagógico, ordenador não apenas de uma didática mas, como vimos, de uma ética da aprendizagem. Dissipadas as falácias empiristas e aprioristas resta, contudo, explicitar perante a “comunidade de praticantes”, isto é, professores e pesquisadores da pedagogia, a organização interna da matriz disciplinar que poderíamos denominar, com Piaget, “estruturalismo construtivista”. Para tanto não basta o manejo das derivações psicológicas da epistemologia genética, essenciais para a compreensão da base empírica da teoria, mas insuficientes para a sustentação de uma prática pedagógica capaz de superar plenamente as “pedagogias do senso-comum”. Entre essas se alinham, sem dúvida, as versões reducionistas, e tanto ou mais perniciosas, de um “construtivismo intuitivo” ou de um “construtivismo comportamental”, pretensamente originados na teoria piagetiana. No primeiro caso a palavra construtivismo é usada apenas para designar, sob o amparo de uma leitura apressada e unilateral de Piaget, as já conhecidas tendências do *laissez-faire* pedagógico; no segundo, a teoria dos estágios do desenvolvimento cognitivo é reduzida a uma simples classificação de “comportamentos observáveis”, dentro da mais elementar tradição empirista.

A reconciliação da filosofia com a epistemologia genética, proposta por Habermas (a partir de Kohlberg) e Apel, contribui decididamente para quebrar a camada superficial de incompreensões e mútuo afastamento que tem impedido o aprofundamento e a extensão do paradigma para além dos estudos clínicos sobre o desenvolvimento da inteligência na criança, aos quais tem, em larga medida, se restringido a pesquisa em pedagogia. É importante ressaltar que para o próprio Piaget a “psicologia genética” não representava o ponto culminante de sua construção teórica, cujos interesses sempre se mantiveram, acima de tudo, epistemológicos³⁷. O monumental volume da *Encyclopédie de la Pléiade* organizado por Piaget sob o título de *Logique et connaissance scientifique* oferece um panorama ímpar da epistemologia das ciências (já tentado, a princípio dos anos cinquenta, em *Introduction à l'épistémologie génétique*). As obras de seus últimos anos, especialmente a partir da publicação das fundamentais *Recherches sur l'abstraction réfléchissante*, seguidas das *Recherches sur la généralisation*,

³⁷ Cf. Piaget, *A epistemologia genética* (São Paulo: Abril Cultural, 1983).

bem como os importantes simpósios interdisciplinares promovidos pelo Centre International d'Épistémologie Génétique, já mostram claramente o direcionamento dado por Piaget ao seu campo de estudos, dirigindo-o rumo a uma epistemologia cada vez mais geral.

A recomposição em *chave humanista* da noção de aprendizagem enunciada a partir dos estudos piagetianos, interiorizada no próprio cerne teórico da epistemologia genética, surge como tarefa renovadora no âmbito das especificidades disciplinares, apontando, na sua formalização, para uma dimensão "metadisciplinar" a partir da qual será possível almejar a interdisciplinaridade a que se propõe o paradigma construtivista.

Resenha

VEIGA, Ilma Passos A. (org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas, SP: Papyrus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). 192p.

Atualmente as políticas neoliberais são amplamente hegemônicas e reinam como discurso dominante, construindo um espectro explicativo da realidade cada vez mais influente em diferentes setores sociais, a tal ponto que Perry Anderson (1995) chega a afirmar que "provavelmente nenhuma sabedoria convencional conseguiu um predomínio tão abrangente desde o início do século como o neoliberalismo hoje". Mesmo admitindo o fracasso neoliberal no campo da economia, Anderson faz essa afirmação no sentido de uma hegemonia social e política.

No Brasil, como em outros países menos desenvolvidos, o neoliberalismo chegou temporariamente defasado em relação aos países capitalistas centrais (Inglaterra e EUA, por exemplo). Mesmo que as políticas econômicas neo-

liberais já viessem sendo aplicadas entre nós há algum tempo, seus efeitos no campo das políticas sociais só se fazem sentir mais recentemente. Na educação brasileira, em particular, as políticas de reestruturação orientadas por este ideário só recentemente estão sendo implementadas em diferentes níveis de governo.

A gestão escolar assume lugar destacado no conteúdo dessa reestruturação educativa, na medida que visa um controle sobre o trabalho escolar desde fora, através da definição de um currículo nacional, de um sistema de avaliação escolar baseado em exames padronizados para classificar as escolas em *ranking*, de uma autonomia escolar baseada na centralização político-pedagógica e na descentralização dos encargos e ações administrativo-burocráticas etc. Nesse contexto o livro organizado pela professora Ilma Passos Veiga, *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*, assume uma importância e mostra-se oportuno, pois proporciona uma reflexão que pode servir, a professores e professoras, de significativo instrumental para análises e debates das relações de poder e gestão escolar.

* ANDERSON, Perry. *Balço do Neoliberalismo*. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (Orgs.) *Pós-Neoliberalismo. As políticas sociais e o Estado democrático*. São Paulo, Paz e Terra, 1995.

Neste momento, diferentes projetos educativos e sociais buscam se implantar. O movimento docente, junto com setores organizados da sociedade civil, vem construindo historicamente um projeto de educação bastante diferente do projeto neoliberal, que vem construindo sua hegemonia apropriando-se de muitas formulações e construções discursivas da esquerda, dando-lhe outro conteúdo e rerepresentando-as à sociedade como algo novo. Atualmente é raro encontrar grupos políticos, conservadores ou progressistas, que não defendam autonomia escolar, planejamento participativo, projeto pedagógico, gestão democrática etc. Como forma de oposição a esse movimento, como forma de construir uma crítica da realidade educacional que exponha a crueldade dos processos de exclusão intensificados pelo neoliberalismo, como forma de destruir esse discurso conservador disfarçado de moderno, é preciso conceituar, precisar, re-significar e criticar categorias de análise, muitas vezes tão caras para os movimentos sociais, com o objetivo de construir um projeto político-pedagógico que ainda não está pronto e que também não é este proposto pelo Estado neoliberal, mas que será resultado de uma construção social.

Este livro chega num momento oportuno. Permite-nos um exercício crítico sobre temas sempre tão

próximos, porém hoje muitas vezes meio estranhos, tais como gestão democrática, planejamento participativo, autonomia escolar, projeto político-pedagógico. Os autores do livro nos indicam que o projeto político-pedagógico é uma construção possível, sem discordar desta idéia pode-se afirmar que esse projeto não só é possível mas necessário.

Prof. Ms. Álvaro Moreira Hypolito
Depto. de Ensino
Faculdade de Educação/UFPEL

Orientações a colaboradores

Cadernos de Educação aceita para publicação artigos relacionados com a educação, originados de estudos teóricos, pesquisas, reflexões sobre práticas concretas, discussões em geral etc. Os textos devem ser inéditos, de autores brasileiros e estrangeiros, em português ou espanhol.

Os originais devem ser encaminhados à Comissão Executiva em via impressa, com resumo de até 150 palavras e 3 palavras-chave, ambos em língua portuguesa e inglesa, acompanhados de disquete, digitados num dos seguintes softwares para PC:

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

Os arquivos dos disquetes, preferencialmente, **não** devem estar formatados, ou seja, os textos devem ser corridos, sem tabulações, sem endentações e com "Enter" (Retorno) apenas no fim de cada parágrafo. Podem, contudo, manter os atributos de letra, como negrito e itálico, especialmente nos títulos e subtítulos de obras nas referências bibliográficas.

Os textos não devem exceder a 20 laudas com, aproximadamente, 30 linhas, digitadas em espaço 1½, em fonte corpo 12 pontos. O autor deve fornecer, também, dados relativos à instituição e área em que atua, bem como indicar endereço (inclusive eletrônico) para correspondência com os leitores. O nome do autor e a instituição a que o mesmo está vinculado devem constar de folha anexa ao texto.

A seleção dos artigos para publicação toma como referência sua contribuição à educação e à linha editorial da revista, a originalidade do tema ou do tratamento dado ao tema, a consistência e o rigor da abordagem teórica.

Os artigos devem ser enviados para:

CADERNOS DE EDUCAÇÃO

Rua Almirante Barroso, 1734

CEP 96010-280

Fone: (0532) 228247 e (0532) 254573

Fax: (0532) 254573

E-mail: ghiggi@vortex.ufrgs.br

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

**Emancipação, Redenção e Vocação: análise do
ideário pedagógico e contexto político
institucional na gênese de um Curso de Pedagogia**

*Maria Manuela Alves Garcia, Álvaro Moreira
Hypolito, Lisarb Margot F. Matias, Maria Raquel
R. Vieira, Sandra Maria Orben*

**Alfabetização e escolarização de crianças e
adolescentes no Rio Grande do Sul**

Alceu R. Ferraro

**Os cursos noturnos masculinos de instrução
primária da Biblioteca Pública Pelotense (BPP)**

Eliane Teresinha Peres

**Innovaciones en la práctica pedagógica de la
enseñanza superior: presupuestos y expectativas**

Elisa Lucarelli

**A formação ideológica do trabalhador da Diocese
de Pelotas - RS: a consolidação do
Ultramontanismo (1910-20)**

Elomar Antonio Callegaro Tambara

**A contribuição de Caio Prado Júnior para a
fundamentação teórico-metodológica de estudos
históricos no Rio Grande do Sul**

José Fernando Kieling

Didática do ensino técnico

Ilma Passos Alencastro Veiga

**Compromisso cognitivo e compromisso ético na
aprendizagem**

Rogério de Castro Oliveira