

ISSN 0034-7183

**Revista Brasileira**

**rbep**  
**de Estudos Pedagógicos**

**182 183**

**SEDIAE/INEP**

Secretaria de Avaliação e Informação Educacional  
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

**MEC**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

PRESIDENTE DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL  
Fernando Henrique Cardoso

MINISTRO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO  
Paulo Renato Souza

SECRETÁRIO-EXECUTIVO DO MEC  
Luciano Oliva Patrício

**REVISTA BRASILEIRA DE**

**ESTUDOS  
PEDAGÓGICOS**

**182/183**

CIBEC - PERÍODICO
N.º <u>P000.1653</u>
ORIGEM <u>Doação</u>
DATA <u>05/11/96</u>

**SECRETARIA DE AVALIAÇÃO E INFORMAÇÃO  
EDUCACIONAL — SEDIAE**

SECRETÁRIA  
Maria Helena Guimarães de Castro

**INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS  
EDUCACIONAIS — INEP**

DIRETOR-GERAL  
Og Roberto Dória

COORDENADORA-GERAL DE DIVULGAÇÃO DE  
INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS Christina Helena  
Micheli Velho

COORDENADORA DE PROMOÇÃO E DIFUSÃO  
Sueli Macedo Silveira

**REVISTA BRASILEIRA DE**

**ESTUDOS  
PEDAGÓGICOS**

**182/183**

MEC-INEP

ISSN 0034-7183

R. bras. Est. pedag., Brasília, v.76, n. 182/183, p. 1-402, jan./ago. 1995

ORGANIZAÇÃO Jair  
Santana Moraes

COMITÊ EDITORIAL

Guy Capdeville (UCB)  
Mario Osório Marques (Unijuí)  
Terezinha Fróes (UFBA)  
Vicente de Paulo Carvalho Madeira (UFPb)  
Vitor Henrique Paro (USP)

PARECERISTAS AD HOC

Heloísa Rabelo  
Mary Rangel  
Rosilda Arruda  
Stela Cecília Segenreich

ADAPTAÇÃO DE PROJETO GRÁFICO

Acácio Valério da Silva Reis Celi Rosalia  
Soares de Melo

SERVIÇOS EDITORIAIS

Celi Rosalia Soares de Melo  
Mima Amariles

REVISÃO

Francisca de Sá Benevides  
Gislene Caixeta

Jair Santana Moraes José  
Adelmo Guimarães  
Marluce Moreira Salgado  
Tânia Maria Castro

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Maria Ângela T Costa e Silva Regina  
Célia Soares

ARTE FINAL

Celi Rosalia Soares de Melo

CAPA

Carla Vianna Prates

ENDEREÇO

INEP  
SGAS Quadra 607 Lote 50  
CEP 70200-670 — Brasília-DF — Brasil  
C. Postal 04497  
CEP 70919-970 — Brasília-DF — Brasil  
Fone: (061) 244-2612  
(061)244-0001 R. 396/308 FAX:  
(061)244-4712

PERIODICIDADE

Quadrimestral

As opiniões emitidas nos artigos são de inteira responsabilidade de seus autores

PUBLICADO EM SETEMBRO DE 1996

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.— v.1,  
n.1, (jul. 1944)— . — Brasília: o Instituto, 1944-

Quadrimestral. Mensal 1944 a 1946. Bimestral 1946 e 1947. Trimestral 1948 a 1976.

Suspensa de abr. 1980 a abr. 1983.

Publicada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, até o v.61, n. 140, set. 1976.

índices de autores e assuntos: 1944/51, 1944/58, 1958/65, 1966/73, 1944/84.

ISSN 0034-7183

1. Educação-Brasil. I. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

# REVISTA BRASILEIRA DE

## ESTUDOS PEDAGÓGICOS

*As Aries Psicofísicas na Pedagogia do  
Antigo Oriente*

### 182/183

#### SUMARIO

CIBEC PERIÓDICO
N.º 40001653
ORIGEM
DATA

#### Estudos

- Lais Mourão Sá ..... 38
- Razão e Política: a Cultura como Princípio Educativo*  
Reinaldo de Montalvão de Moraes Cunha ..... 43259 ..... 38
- Etnografia Crítica de Sala de Aula: o Professor Pesquisador e o  
Pesquisador Professor em Colaboração*  
Carmen Lúcia Guimarães de Mattos ..... 43260 ..... 98
- Qualidade Total na Formação Profissional: do Texto ao Contexto*  
Maria Laura P. Barbosa Franco ..... 43261 ..... 117
- Gestão Compartilhada da Educação: a Experiência Catarinense*  
Jarbas José Cardoso ..... 43262 ..... 139
- A Pedagogia do Oprimido em Tempos de Industrialização da Cultura*  
Antônio Álvaro Soares Zuin ..... 53764 ..... 171



<i>Cátedra e Hegemonia da Prática Docente na Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais</i> Léa Pinheiro Paixão .....537.99.....	200
--	-----

### **Traduções**

<i>Sistema Mundial e Inter-Relacionamento de Redes: a Internacionalização da Educação e o Papel da Pesquisa Comparativa</i> Jurgen Schriewer .....	241
---	-----

### **Segunda Edição**

<i>La Lengua Escrita y los Procesos de Adquisición del Conocimiento en una Concepcion Sociohistórico-Cultural</i> Berta Perelstein de Braslavsky.....	305
--	-----

### **Notas de Pesquisa**

<i>Custos da Alfabetização de Jovens e Adultos: o Programa da Universidade Católica de Brasília</i> .....	327
<i>Alfabetização de Jovens e Adultos: um Estudo Etnográfico</i> .....	341
<i>Educação em Serviço para o Professor de CA a 4ª Série do Município do Rio de Janeiro: Realidade e Expectativas dos Participantes</i> .....	345
<i>Levantamento e Catalogação de Fontes Primárias e Secundárias para o Estudo da História da Educação Brasileira e do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba</i> .....	351

*Dificuldades e Problemas Enfrentados por Professores Alfabetizadores*

*de Jovens e Adultos no Estado de Mato Grosso do Sul*..... 355

**Resenhas Críticas** ..... **361**

**Comunicações e Informações**..... 367

## *As Artes Psicofísicas na Pedagogia do Antigo Oriente*

**Lais Mourão Sá**

Universidade de Brasília (UnB)

Assim como o lago é inesgotável em sua profundidade, o sábio é inesgotável em sua disposição de instruir os homens. Assim como a terra é ilimitadamente vasta, sustentando e protegendo todas as criaturas, assim também o sábio sustenta e protege todos os homens, sem impor limites, nem excluir qualquer parte da humanidade.

*I Ching — Hexagrama 19*

*Esta é uma abordagem psicoantropológica sobre os padrões pedagógicos gerados no contexto cultural do oriente antigo, com base na comparação intercultural e na teoria junguiana da cultura. O objetivo é criar uma referência teórica para a compreensão e a interpretação das concepções pedagógicas ancestrais da humanidade. Supõe-se também que esta base etnográfica possa ser útil à pesquisa de metodologias para a Educação Ambiental e a Ecologia Humana. No texto são abordadas as categorias prático-teóricas que fundamentam a filosofia da educação nesses antigos modelos culturais, tais como: o conceito de tradição, a noção de filosofia prática, de alquimia interior, a experiência estética, a abordagem ética da ecologia e a pedagogia das artes marciais da escola interna. As conclusões remetem a um passo subsequente, apontando as mediações necessárias para que esses modelos possam contribuir para*

*a construção de pedagogias da mudança cultural, neste momento crítico da sociedade contemporânea. Tal empreendimento é parte de um projeto de pesquisa-ação, onde se testa a eficácia dos princípios pedagógicos estudados, ao mesmo tempo em que se desenvolvem processos formativos das pessoas envolvidas na experiência. Desta forma, pretende-se promover uma reflexão prática sobre ecologia humana e mudança cultural.*

## Introdução

Este texto sintetiza reflexões preliminares resultantes da execução de um projeto de pesquisa-ação proposto em nível de pós-doutorado, na área da Psicoantropologia Aplicada à Educação, e que visa à experimentação e à interpretação de modelos e práticas pedagógicas alternativas para a Educação Ambiental e a Ecologia Humana, tendo como instrumentos a comparação intercultural e a teoria junguiana da cultura.

As idéias aqui expostas resultam de uma prática de pesquisa-formação desenvolvida pela autora em duas frentes de atuação: como praticante de artes psicofísicas orientais (yoga, tai-chi-chuan, chi-kun, ami-jitsu) e como instrutora de tai-chi-chuan junto a grupos comunitários, há oito anos; e como coordenadora do Programa de Extensão Ambiental e Ecologia Humana do Decanato de Extensão da UnB, articulando ensino de graduação e pós-graduação, pesquisa e extensão comunitária, há três anos.

O principal objetivo desse projeto de pesquisa é testar a eficácia de modelos pedagógicos que permitam uma percepção totalizante dos fenômenos humanos, integrando os níveis psíquico e cultural, pessoal e coletivo, o homem, a mulher e a natureza. No caso das artes psicofísicas do antigo oriente, busca-se avaliar sua eficácia transformadora sobre os hábitos pessoais e culturais, as percepções de mundo, os pressupostos éticos e a consciência pedagógica de pessoas e grupos, à medida que são

aplicados junto a grupos universitários de alunos, e junto a grupos comunitários em escolas (professores, alunos e pais) e instituições locais.

O texto a seguir empreende uma abordagem psicoantropológica dos padrões pedagógicos gerados no contexto cultural do oriente antigo, visando instrumentalizar sua compreensão e interpretação para uma posterior discussão sobre sua eficácia nas metodologias de Educação Ambiental e Ecologia Humana.

Ao falarmos de Educação Oriental, estamos considerando os sistemas filosóficos e psicopedagógicos do hinduísmo, do budismo e do taoísmo, avaliados comparativamente em seus princípios básicos, e aproximados a partir da identificação de pontos comuns, os quais permitem identificar um padrão de "educação oriental". Da mesma forma, quanto à Educação Ocidental, estamos considerando os princípios pedagógicos derivados da filosofia da educação burguesa, que se consolidou no século XIX. Entre ambas, consideramos também o caso *sul generis* da pedagogia da Paidéia grega que, embora seja tida como origem histórica da cultura ocidental, apresenta descontinuidades marcantes em relação ao modelo que prevaleceu posteriormente no Ocidente, fruto das influências romanas e cristãs. Neste texto, vamos focar especificamente considerações sobre os padrões gerais da educação oriental e grega antigas, contextos culturais que foram contemporâneos, nos séculos anteriores à emergência da cultura romano-cristã, e tentaremos delimitar um quadro sintético de seus princípios e valores comuns, sempre tendo em mente a avaliação comparativa em relação ao modelo ocidental.

Uma forma bem genérica de se entender essa diferença é dizer que enquanto a educação ocidental se preocupa com a instrução, no sentido de transmissão de informações, os padrões orientais preocupam-se com a descoberta pessoal das verdades através da experiência direta, gerando um conhecimento experimental e visando à educação integral e à auto-realização da pessoa, com base em padrões ancestrais, codificados no arquétipo do mestre. A primeira é um sistema educacional de massas, enquanto, no outro caso, há uma relação pedagógica única e pessoal. E claro que, mesmo na

historia oriental, vamos encontrar também o modelo que aqui chamamos de "ocidental", já que essas duas tendências constituem uma polaridade onde as diferenças se complementam. Basta ver o exemplo da antiga educação pública chinesa de inspiração confuciana, voltada para a formação do cidadão, que foi um sistema de ensino montado em grande escala, visando à seleção dos ocupantes dos cargos públicos, desde o âmbito local das aldeias até a administração central do Império. Porém, interessa-nos ressaltar aqui a polaridade Oriente x Ocidente, no sentido de recuperar para nossa reflexão político-filosófica sobre a educação aqueles aspectos que possam contribuir para a criação de formas alternativas, necessidade atual urgente. Vejamos, então, alguns pontos básicos.

### **O conceito de tradição**

Um primeiro aspecto é a unicidade que caracteriza a cosmovisão oriental antiga. Para nós ocidentais, habituados às divisões disciplinares do pensamento científico, parece complicado ter num mesmo discurso uma síntese filosófica, científica, mitológica, psicológica, religiosa, ética e estética do mundo. Porém, isso se deve ao fato de que essas cosmovisões estão preocupadas com a unicidade cósmica, integrando o homem, a natureza e o social. Além disso, esses sistemas de valores e idéias se encontram culturalmente ancorados numa tradição ancestral, que garante a validação de suas verdades em nível social e a reprodução das práticas que as atualizam, no presente de cada pessoa iniciada. Quando essa relação é culturalmente saudável, o retorno às origens atua como impulso à transformação, sendo fonte inspiradora das renovações necessárias no presente histórico. Uma tal noção de *tradição* está bem distante da concepção ocidental, na qual o saber antigo fica cristalizado como dogma, preservado como peça de museu, desprezado ou venerado como algo já sem vida. Vemos, assim, que o papel da tradição na educação oriental é o de permitir o eterno retorno às matrizes forjadas na temporalidade ancestral.

Para exemplificar essa noção de tradição, podemos tomar o conceito de *Do* do Zen-Budismo, que indica a idéia de um "caminho" a ser percorrido

pelo educando, na aquisição dos padrões ancestrais transmitidos. Tendo como referência a cultura japonesa antiga, Hammitzsche comenta que:

Desde a remota Antigüidade, a educação e a cultura já exigiam o percorrer de algum Caminho, e quem o trilha torna-se um homem desse Caminho (...). A princípio, o Caminho nada mais era do que um aperfeiçoamento artístico a ser adquirido através de dedicada prática, realizada sob a direção de um Mestre. Houve, porém, uma transformação na época medieval, que resultou numa importante evolução. A partir de então, o homem não procura apenas determinada perícia no Caminho, porém nele também encontra agora um conjunto de princípios, verdades e ensinamentos que podem proporcionar algo ao não-especialista, ao leigo. O Caminho tornou-se uma ferramenta de instrução para os homens em geral. Dado representar uma tradição, o Caminho percorre várias gerações e será transmitido às descendências futuras, cristalizando a soma de experiências isoladas que se deram na própria prática e que, portanto, são de permanente importância para o posterior exercício do Caminho em questão (Hammitzsche, 1991, p.7-8).

Como a tradição é algo vivo, ela deve ser experimentada em cada pessoa e cada geração como apropriação criativa:

(...) não são apenas os aspectos já maduros de um Caminho os transmitidos, pois a tradição também inclui o que ainda está imaturo, os elementos ainda em crescimento. Aí está, precisamente, o que é importante para um completo desenvolvimento do Caminho em questão, pois é parte integrante do Caminho como um todo e só poderá ser atingido por um discípulo ou aluno quando ele já conhece os degraus que levam a essa plenitude (Idem, p.8).

Para que esses elementos possam materializar-se no presente, é necessário, portanto, o esforço criativo de cada pessoa, como aprendiz iniciado por um mestre, e de cada geração, no trabalho coletivo da reprodução e recriação cultural.

As matrizes ancestrais, gravadas no exemplo vivo dos mestres, no som dos mantras, nos livros sagrados, nos cantos, nos ditos e nas práticas médico-religiosas populares são a garantia de que o mundo não se partirá

em mil pedaços, mas permanecerá sustentando a infinita tecelagem da criação cultural pela consciência pessoal e coletiva.

Tendo em mente essa primeira aproximação, vamos enfocar, em seguida, as áreas de conhecimento envolvidas na transdisciplinaridade que é própria das cosmovisões orientais.

### **Filosofia prática: base das antigas ciências do homem**

Enquanto sistemas filosóficos, as concepções orientais consideradas aqui são monistas ou não-dualistas. Elas partem da percepção da unidiversidade do Universo, ou seja, da concepção de que o mundo que percebemos é a manifestação de uma dimensão transcendente de realidade, não-manifesta, a qual, ao se manifestar, engendra o vir-a-ser ou o acontecer cósmico. Dentro da totalidade cósmica, o homem e a natureza são vistos numa relação de parte-todo, envolvidos numa mesma trama de circulação de energias, que se equilibram em redes integrativas, compondo um todo constantemente mutável (relações holísticas, ou holográficas, poderíamos dizer). A totalidade é um ser vivo que respira pela rede de vibrações energéticas entre os holons, assim como o homem respira com todas as pulsações de seu corpo. Este tipo de fundamento filosófico do pensamento parece refletir um arquétipo na história da consciência humana, o qual tem recebido no pensamento ocidental o nome de Filosofia Perene:

*Philosophia perennis* — a expressão foi cunhada por Leibniz; mas a coisa, a metafísica, que reconhece uma Realidade Divina substancial no mundo das coisas, das vidas e das mentes; a psicologia, que encontra na alma algo semelhante à Realidade Divina, ou idêntica a ela; a ética, que coloca o termo final do homem no conhecimento do fundamento imanente e transcendente de todo ser — a coisa é imemorial e universal. Encontram-se rudimentos da filosofia perene no saber tradicional de povos primitivos em todas as regiões do mundo e, em suas formas mais plenamente desenvolvidas, em cada uma das religiões mais elevadas (Huxley, 1991, p.9).

Nesses sistemas antigos de pensamento, a filosofia é fruto do exercício de um conhecimento prático sobre o mundo natural, o qual conduz



à percepção da qualidade viva de todos os seres e à comunhão/comunicação homem-natureza. O pensamento de Heráclito (Grécia, VII-VI aC) é um exemplo dessa concepção de natureza, ou de mundo real, nomeado como *Physis*, a energia da natureza que "ama esconder-se", e só se manifesta momentaneamente, fazendo e desfazendo suas formas sem cessar, negando-se e afirmando-se na tecelagem do mundo real. O mundo é visto aí como manifestação energética, ou seja, como tensão polarizada, unidade polêmica, harmonia de tensões, onde "o divergente consigo mesmo concorda", e onde os contrários se reúnem na realização e completude dos ciclos.

Do ponto de vista de uma compreensão antropológica da consciência humana, podemos afirmar a existência de três modalidades básicas de linguagem, que são o mitologizar, o filosofar e o pensar-fazer técnico-científico. As mais antigas linguagens que expressam a experiência coletiva da relação simbiótica e empática com o real são os sistemas mitológicos. O mitologizar é uma função criativa da consciência, que propicia uma percepção intuitiva da unidiversidade cósmica, expressando-se em linguagem simbólica, a forma de linguagem mais apropriada à sua apreensão imediata. Em todas as culturas, o mitologizar corresponde à expressão da experiência de união entre o homem e as forças naturais, permitindo-lhe atuar intuitivamente no mundo através dessas forças, mediante modos simbólicos e ritualizados específicos de cada contexto social.

Enquanto o mitologizar é o modo típico de expressão da consciência simbolizante, o filosofar caracteriza-se pelo indagar e conceituar, e a consciência científica pela integração entre o saber e o fazer. Simbolizar, conceituar e saber-fazer são, assim, três funções da consciência humana, que se combinam culturalmente sob as mais diversas formas, viabilizando na prática os processos coletivos de construção do real cotidiano e das cosmologias. A noção de ciência e a de experimentação que a acompanha, por exemplo, apresentam quase sempre um elemento básico de relação simbiótica e empática com o real, pelo menos nas antigas ciências da natureza, onde o homem se comunica com esta como um ser vivo, que com ele dialoga, numa linguagem cifrada, cujo código é preciso desvendar. Tal é a origem dos sistemas de oráculos, tão comuns nessas antigas tradições, que fazem com que a reflexão científica

permaneça ligada à sua base filosófica e mítica, de forma coerente e totalizante. A Astrologia, como modalidade de conhecimento, é uma ciência desse tipo, que faz uma leitura oracular da natureza, a partir da dimensão subjetiva, segundo linguagens mitológicas e matemáticas precisas. Na tradição taoísta, o / *Ching* é outro exemplo, ao se utilizar de uma concepção matemática da mutação, para efetuar uma tradução significativa dos eventos entre as dimensões natural e humana.

O que estamos chamando aqui de Filosofia Prática, portanto, são sistemas de pensamento que combinam as três funções básicas de expressão da consciência, a partir da aceitação de algumas verdades essenciais, tomadas como fundamentos de uma experiência mítico-simbólica, conceitual e técnica da relação homem-cosmos. Como veremos a seguir, as pedagogias orientais utilizam-se tanto da linguagem ritual e simbólica quanto da indagação racional e da pesquisa experimental dos fenômenos naturais, para ordenar e sistematizar um conjunto de conhecimentos a serem reproduzidos e recriados, na transmissão entre as gerações.

### **Medicina psicorreligiosa: uma alquimia interior**

Vemos, assim, que as antigas ciências do homem que estamos examinando preocupam-se em compreender a ligação entre o ser da natureza e o ser humano. Para a percepção desta inter-relação, criaram-se conjuntos de práticas de alquimia interna e externa, as quais foram aos poucos sendo fixadas em torno de alguns sistemas específicos. O termo *alquimia* refere-se a sistemas de conhecimento e experimentação da dinâmica dos fluxos de energia que ligam homem-natureza. Vamos considerar aqui, como exemplo, os sistemas de alquimia interior fixados nas diversas modalidades do *yoga* indiano e nas artes marciais de escola interna.

No Ocidente, existe atualmente uma preocupação crescente, na linha da Psicologia Transpessoal, com essas técnicas de alquimia interior, as quais chegaram até nós rotuladas com o nome genérico de "Meditação" (cf. Naranjo, 1991).

Para descrever o que há de essencial por trás dos rótulos, ou seja, o que coincide com a herança ancestral da visão oriental, podemos falar de um sistema de técnicas para a auto-observação, baseado numa concepção energética da natureza e numa fenomenologia dos estados de consciência. Enquanto percepção energética, o corpo humano é visto como um agregado de campos de força vital, os corpos energéticos que se interpenetram nos planos físico, emocional, mental e espiritual. Esses campos são utilizados como veículos de estados de consciência, passíveis de clara distinção enquanto entidades atuantes nas dimensões de real que lhes correspondem. O estado de consciência que preside o eu social, o ego como centro consciente de um conjunto de papéis e máscaras sociais, é considerado o estado mais embrutecido da consciência humana, acima apenas da animalidade sem autoconsciência. Esse ego deve ser "esvaziado", ou seja, deve ser englobado e comandado por estados de consciência superiores, capazes de obter uma clara percepção dos níveis de realidade mais sutis, imateriais e totalizantes.

O contato com esses estados mais sutis de consciência é alcançado através do exercício da meditação, que permite dissolver aos poucos a sensação de que a personalidade seja algo separado do todo. Enquanto padrão técnico específico, a meditação é um trabalho constante de centramento, potencialização, condução e projeção de energia vital, que é transmutada e utilizada no exercício das práticas prescritas. O princípio técnico básico é a ligação mente-corpo através da respiração e de imagens mentais (ver a descrição deste aspecto no item sobre Artes Marciais), gerando relaxamento, descontração das tensões em todos os planos e a construção da noção interior de centro vazio.

Esse centro é, na verdade, um fluxo centro-vertical (que se expande num complexo sistema de caminhos verticais — os meridianos), ligando o homem às forças do céu e da terra, e contendo pontos de abertura ou "portas giratórias" (vórtices ou chacras), que captam e emanam/projetam energia vital. O trabalho da respiração visa potencializar essa força circulante no interior desses canais e centros dinâmicos. Os efeitos psíquicos e físicos de

um tal trabalho resumem-se na integração e na harmonização dos veículos pessoais e na dissolução progressiva dos apegos físicos, emocionais, mentais e espirituais da mente. O objetivo final é alcançar um estado permanente e cotidiano de consciência desperta, fruto do esvaziamento, ou daquilo que os chineses chamam de *wu-wei*, a não-ação (ver o item sobre Estética).

O "vazio" oriental não é sinônimo do "nada" ocidental. Ele indica um estado puro da energia que permite o estar no mundo sem acumular conteúdos, sem tensões, apenas a mente aberta e centrada, capaz de expandir infinitamente a percepção. Esta noção de vazio também evoca a experiência do silêncio, como o pólo oposto que se segue à vibração sonora e que lhe confere o pleno sentido. O tema do esvaziamento do ego e o silêncio interior e exterior aparecem relacionados no exemplo da cerimônia do chá:

Cada Caminho japonês almeja penetrar na essência do eterno e vivenciar o Todo-Uno. Porém, essa meta só é alcançada quando o caminhante — aquele que procura — abdica de seu próprio ego e vivencia a ausência do eu e o vazio. E um silêncio tão profundo que ressoa, e este som permite a quem o escuta, uma vez alcançada sua maturidade, vivenciar repentinamente o Todo-Uno. E um tal silêncio reina sobre o Caminho do Chá que, em última instância, faz ver o Caminho que conduz ao próprio ser (Hanunitzsche, 1991, p. 10).

Embora tudo isso pareça difícil e inalcançável para o estado mental da consciência ocidental, a técnica da meditação é extremamente simples e natural, podendo ser praticada por qualquer pessoa que deseje treinar a mente para o autoconhecimento e a religação com a natureza. Além disso, essa técnica tem implicações éticas, sociais e políticas, ao permitir a superação dos conflitos interiores, realizando a harmonia dos opostos. Desta forma, ela propicia a integração homem-natureza-sociedade, ensinando a arte de transitar entre a separação e a união com o todo (*samsara-nirvana*), entre a afirmação do eu e a ressonância harmônica com o grupo, as outras pessoas e as forças vivas da natureza.

Podemos afirmar, portanto, que esses sistemas complexos de conhecimento codificaram suas noções pedagógicas básicas através de uma

medicina psicorreligiosa cujas práticas preventivas e curativas se baseiam na suposição de que o ser humano seja um *holon*. Isto significa que ele é visto como um sistema aberto, um agregado de campos de força vital, cuja purificação e integração levam a um estado de equilíbrio que se chama "saúde". Este conhecimento prático-teórico foi construído através da experimentação realizada por todos os grandes mestres da Antigüidade, os quais organizaram, codificaram e transmitiram as técnicas de observação de si mesmo e do mundo. A experiência de ser um ente conectado à rede da energia universal foi, portanto, o fato que gerou a produção desses conhecimentos, tal como foram desenvolvidos, por exemplo, pelos sistemas ayurvédico, tibetano e taoísta, em suas respectivas tradições. Por trás das diferenças de linguagem e das formas simbólicas de mapeamento da ação, encontramos concepções básicas comuns sobre a possibilidade de uma atuação consciente nos campos de força vital, no homem e na natureza como um todo. A idéia de força vital integra também as dimensões biológica e psicológica, que a ciência ocidental separou como dois tipos distintos de fenômenos. Assim, o campo do conhecimento sobre a *psique* humana aparece nos sistemas orientais como um afluente de um rio principal, que é a busca da compreensão e da comunicação com o cosmo e da alquimia das energias vitais. É também impossível separar esta concepção biopsíquica das práticas rituais de caráter religioso. Sendo objeto de um conjunto de antigas ciências humanas que têm por base uma filosofia prática, os fenômenos psicofísicos só se deixam abordar através da experiência subjetiva do aprendiz. Os instrumentos de pesquisa desse campo de fenômenos foram, assim, as práticas ritualizadas que a tradição codificou como meios de comunicação do ser humano com uma natureza socializada, representada na linguagem simbólica dos sistemas religiosos e ancorada na experiência estética da união entre o humano e o divino.

Temos, assim, a questão do significado, da interpretação do mundo e da criação simbólica, que é hoje o centro do pensamento fenomenológico e hermenêutico nas ciências humanas, como uma dimensão prática de realização da consciência coletiva e pessoal, que já estava colocada nas antigas ciências do homem. A expansão da percepção e o domínio consciente da força criativa

da natureza, que a meditação desenvolve, atuam sobre a *função simbólica da consciência*, como um canal de comunicação elementar entre o homem e a natureza, pois é na linguagem simbólica que se manifesta a energia criadora. Assim, a *ritualização das práticas* não é apenas um ornamento dispensável pelas mentes mais racionais, porém é o único instrumento eficaz, quando se trata da alquimia das energias psíquicas. Além disso, vimos que a percepção oriental do fenômeno da consciência distingue entre um nível social básico de formação da identidade, centro do ego, que usa os códigos culturais já prontos, e uma série de outros níveis de consciência correspondentes a planos energéticos mais sutis. Através destes, uma identidade totalizante, pessoal e única, quer manifestar-se como vontade consciente, capaz de atuar em ressonância com a energia criativa do Universo. Podemos notar, por exemplo, que até mesmo na noção oriental de *ascese*, de disciplina rígida, persistência e continuidade das práticas, existe a expectativa de que o iniciado ou educando crie sua própria verdade, pessoal e nova, a partir da esquematização sintética dos símbolos e das técnicas codificadas pela tradição, liberando forças bloqueadas e descobrindo conexões insuspeitadas.

### **Estética**

O aspecto da criatividade levanta, assim, a estética como dimensão a ser considerada em nossa reflexão sobre as pedagogias orientais. A estética oriental não poderia deixar de estar intrinsecamente ligada à cosmovisão dominante, entendendo o ato humano de criação das formas como uma continuidade do fluxo natural das formas universais. Os seus valores de julgamento da beleza e da perfeição da obra baseiam-se nos princípios observados na manifestação da natureza. Dessa forma, o verdadeiro artista pratica uma auto-observação participante, percebendo a si mesmo enquanto fenômeno natural e domando a energia que flui por seus veículos, para que estes possam ser canais de expressão da força criativa do Universo.

Os taoístas, por exemplo, têm o conceito de *wu-wei*, significa a não-ação, o estado de consciência vazio e aberto, de união plena com o

mundo, que alguns antropólogos chamaram de "participação mística primitiva" (cf. Oliveira, 1991). Em qualquer tipo e estilo de arte oriental (da ikebana às artes marciais, passando pela pintura, dança, teatro, escultura, arquitetura, música etc), as técnicas se transmitem através do cultivo pessoal de uma percepção refinada das energias que circulam entre o universo interior e o mundo externo. O artista traduz esse contato em formas criadas a partir da energia simbólica transmitida nas linguagens culturalmente existentes e registradas originalmente nas mitologias antigas. E no impulso do *instinto de linguagem* próprio dos humanos que a energia do símbolo atua, mobilizando forças psíquicas interiores, usadas pelo artista para criar sua obra. O criador busca a improvisação do gesto, que deve ser totalmente não intencional (como o estado mental do arqueiro zen), tecendo com a imaginação a trama real de sua obra, ou, como disse o poeta, "a agulha do real nas mãos da fantasia" (Gilberto Gil). O que nós chamamos de improvisação no ocidente talvez não corresponda exatamente ao *wu-wei* taoísta, pois não se trata de gestos ao acaso, mas de um estado de sincronização perfeita com as forças naturais conectadas pela consciência. Aqui também são utilizadas as técnicas de auto-observação básicas da meditação, como método de desenvolvimento dessa atitude interior de sutileza e suavidade, que permite esvaziar emoções e pensamentos, observar, respirar e relaxar, entrando em ressonância com os ritmos naturais.

Jung nos ensinou que é própria da natureza humana a necessidade de expressão da consciência numa linguagem, e que esta se apresenta à consciência como uma dimensão temporal e historicamente construída, nas formas codificadas em cada cultura (mito, filosofia, ciência, arte, religião). Ele mostrou também com bastante clareza a natureza energética do símbolo, seu poder de mobilizar as forças psíquicas humanas, conduzindo-as desde os níveis mais instintivos às formas mais refinadas de expressão da consciência desperta (cf. Jung, 1928-1987). E, além disso, Jung percebeu que a criação das formas simbólicas é guiada por um tipo de "consciência da espécie", que chamou de *inconsciente coletivo*, porque é geralmente inconsciente para o eu social, mergulhado nas imagens tradicionais de cada cultura. Essa consciência da humanidade forma-se através do registro

cumulativo de estruturas energéticas básicas, os *arquétipos*, registro que ocorre no cérebro humano coletivo (transmissão hereditária). São os arquétipos que garantem a validade psíquica da tradição, e que permitem também a liberação da energia criadora que inspira o artista. Os mestres taoístas aconselham "estudar o pensamento antigo, captar sua essência e expressar o Tao por si mesmo" (cf. Normand, H., 1987). Os arquétipos, ao mesmo tempo em que são portadores da essência da tradição, apresentam o caminho da expressão criadora, enquanto energia pura que pode assumir as mais variadas formas (ver o exemplo dos arquétipos do guerreiro e do mestre, a seguir). É a energia arquetípica, contida nos símbolos mais centrais de cada cultura, que permite a renovação criativa da expressão simbólica, fazendo fluir através da consciência vazia a manifestação da arte natural.

Tomando o exemplo da estética taoísta e de sua pedagogia, vemos que a aprendizagem das habilidades estéticas é codificada através de quatro etapas, apontando-se, primeiro, o estado inferior da consciência, sem ressonância com os ritmos naturais, porém chegando-se, através da autodisciplina, a uma *performance* prazerosa e sem esforço. Progressivamente, os estados interiores da subjetividade vão entrando em harmonia com os efeitos exteriores da forma, alcançando-se, por fim, a perfeição do completo vazio, o estado primordial de união entre a consciência e o mundo.

A pedagogia da arte-educação não visa apenas à perfeição puramente técnica, mas sim ao

(...) desabrochar do caráter de um homem, tudo o que aproxima a essência do seu ser da sua plenitude, tudo o que forma as suas capacidades tanto manuais como espirituais, levando-o a atingir a maturidade (Hammitzsche, 1991, p.9).

O processo da criação é construído partindo-se do seu pólo oposto, que é a imitação do padrão transmitido pela linhagem ancestral (tradição), cada artista construindo a si mesmo e à sua arte a partir desses padrões. No exemplo da arte zen da cerimônia do chá, o discípulo

(...) deve ater-se à experiência de um Caminho, assim como ele lhe foi transmitido e aperfeiçoado de geração em geração, representado na forma



de um modelo concreto, ou através do legado oral ou escrito. Nenhuma liberdade lhe é concedida. A liberdade pessoal de agir espontânea e criativamente lhe é negada, pois esta não é a verdadeira liberdade que se deve almejar. Só quando consegue subjugar seus caprichos, alcançando a disciplina de si próprio — tendo, portanto, vivenciado em sua totalidade o que recebera — poderá o discípulo reconhecer aquilo que contém um valor eterno para o seu próprio Caminho. Ele terá atingido, então, a maturidade e poderá ir ao encontro de sua própria criação que, nesse momento, surge espontânea no interior de seu ser (Ibidem).

Vemos, assim, que o método de cultivo da criatividade nas pedagogias orientais nada tem a ver com o individualismo ocidental, que valoriza os "dons inatos" de um ego isolado. A arte-educação oriental busca preservar o contato do eu pessoal com as fontes primordiais da criatividade, gravadas nos modelos ancestrais transmitidos, os quais, por sua vez, se inspiram nas forças naturais que movem o homem. São as mesmas bases que alicerçam as práticas médicas e psicorreligiosas de que falamos acima.

### **Ética, Pedagogia e Ecologia: o exemplo grego**

Podemos aproximar-nos também das pedagogias orientais tentando compreender suas concepções éticas, sua visão sobre o que é educar e o que deve ser transmitido como valores básicos. A palavra grega *ethos* expressa o sentido da realização de um modelo ideal, ou divino, que se manifesta como presença consciente em cada ser, e tal é, também, o sentido básico da ética orientada e da pedagogia que a acompanha: a auto-realização de um modo de ser ideal, sempre renovado na expressão consciente de cada pessoa.

A Ética e a Pedagogia encontram-se aí indissoluvelmente ligadas num laço comum que as articula aos princípios gerais recolhidos da observação da natureza. Tomando o exemplo da cultura grega antiga, encontramos a idéia de uma correlação básica entre as leis da natureza e as leis da comunidade humana, ou seja, as relações entre os homens, na *polis*, buscam reproduzir o ideal de equilíbrio, perfeição e beleza revelado pela natureza do cosmo. As virtudes prescritas são registradas cultu-

raímente na consciência coletiva sob a forma de um ou mais arquétipos, indicando as qualidades do modelo ideal de homem superior (*paideià*), as quais são ensinadas no exemplo vivo dos mestres, para a educação da elite, os cidadãos da *polis*.

A Pedagogia tem por meta, assim, a formação dos hábitos cotidianos eficazes para desenvolver as virtudes valorizadas e cultivar atitudes correlatas. As codificações ritualizadas geram uma ética vivencial, absorvida na experiência direta e na compreensão prática. Já vimos como os procedimentos metodológicos de ritualização das práticas aparecem na pedagogia oriental para viabilizar a alquimia das energias psíquicas e a expressão da experiência estética. Encontramos, agora, o papel da ritualização enquanto modo de transmissão e aquisição das virtudes éticas que orientam as ações corretas do homem perante a natureza, os outros homens e a si mesmo, o que poderia ser dito o fundamento de uma *ecologia humana*, ou de uma *ecoética*, o conjunto de valores que orienta as relações homem-natureza-sociedade (cf Unger, 1991). A palavra grega *oikos* refere-se tanto ao modo humano de habitar o mundo quanto à experiência interior de união com a natureza. Nas cosmovisões orientais, essa percepção filosófica, científica e estética da unidade cósmica e da harmonia entre o homem, a natureza e a sociedade, torna-se internalizada no aqui-agora das forças vivas que unem os homens entre si e com a natureza, pois os comportamentos ritualizados atualizam constantemente a consciência de pertencimento do *holon* ao *holos*.

Esse sentido da percepção ecológica, que ainda não se tornou plenamente incorporado ao campo do pensamento científico e pedagógico atual, se constitui, no entanto, um aspecto básico das cosmovisões antigas, as quais nos transmitiram através de alguns arquétipos os princípios pedagógicos elementares de uma *ecoética*. Os arquétipos que transmitem o modelo ideal de homem apontam sempre para um processo de realização total da natureza própria de cada ser, no esforço de integrar suas multidimensões existenciais, para expressar sua versão pessoal do padrão cultural legitimado e reconhecido como o mais alto valor na comunidade dos iguais. Jung chamou a esse processo de *individuação*, tentando não só corrigir o individualismo cristão-burguês (não é um tornar-se separado dos demais), como também apontar para a

importância da simbologia do eu (eu social, máscaras, eu superior, divindades), nesse movimento de ampliação da autoconsciência.

No caso das pedagogias orientais, os arquétipos que melhor expressam esse aspecto são os do Guerreiro-Herói-Aprendiz e o do Mestre. Os mitos dos heróis culturais, geralmente também guerreiros, veiculam modelos de conduta social valorizados e reconhecidos sob a forma de honra e respeito. Eles transmitem sempre orientações para uma atitude prática de auto-educação, mostrando o herói como eterno aprendiz, em busca da realização do modelo de perfeição. Ele deve exercitar-se numa disciplina de experimentação direta, transmutando suas energias, utilizando essências vitais e psíquicas. As orientações técnicas para o aprendizado estão diretamente codificadas na manifestação do arquétipo do Mestre, que pode ser ou não personalizado, mas perante o qual o discípulo deve desenvolver as virtudes da devoção, da receptividade, do respeito, da confiança e da gratidão. Assim, enquanto aprendiz, o guerreiro nunca perde a referência ética a um *halos* social e cósmico que o determina, e com o qual ele cultiva uma relação de completa ressonância. Esta é sua grande virtude.

Quanto ao Mestre, é o espelho e a matriz da tradição, atuando simbolicamente como canal de manifestação desses valores em seu próprio ser, em sua presença autêntica, na eficácia espontânea de seu poder psíquico perante o discípulo. Ele nunca é um ser isolado, mas um elo numa cadeia de transmissão de um saber que gera um poder.

Tradição, no sentido japonês, não é mera transmissão de algo estabelecido, acabado, criado por um Mestre. Tradição significa o ensino de um Mestre em sua totalidade e o "contínuo vivenciar" do seu legado em toda a sua plenitude (Hammitzsche, 1991, p.8).

A principal virtude do Mestre é a compaixão, que o faz assumir com o discípulo a condição de companheiro de viagem. A compaixão é fruto da experiência de ser parte de uma totalidade que engloba e determina o ser individual. Percebendo-se como sendo um elo da cadeia, o Mestre atua como tal perante o discípulo, revelando-lhe em seu ser sua forma pessoal de vivenciar o que lhe foi transmitido.

## Artes marciais interiorizadas: a pedagogia do guerreiro

A união dos arquétipos do Guerreiro e do Mestre, concebidos numa relação de reciprocidade perfeita, expressa com precisão simbólica a pedagogia das artes marciais de escola interna ou interiorizadas. Com esta denominação, referimo-nos às artes marciais que se baseiam no uso da energia vital interior para a superação dos obstáculos e consecução das metas, no caminho espiritual e social do guerreiro (como, por exemplo, o tai-chi-chuan e o wu-shu, na China, o aikido, o iai-do, o kiu-do [arco], o jo-do [bastão] e o ken-do, no Japão).

No Japão, por exemplo, a história das artes marciais registra o surgimento dessa tendência a partir do século XVI, quando,

de meio prático de combale, visando à morte, passaram a ser um treinamento educativo espiritual que enfatizava o desenvolvimento pessoal do praticante. Assim, a arte de combater com uma espada, "kenjutsu", converteu-se no "caminho da espada", o "kendo". Não tardou para outras artes marciais receberem o sufixo "do", que significa "o caminho", ou, mais precisamente, "o caminho para a iluminação, a auto-realização e entendimento" (Hyams, 1992, p. 12).

Nessas artes, encontramos como base técnica os mesmos princípios da meditação e da alquimia das energias encontrados na medicina psicorreligiosa, aplicados para a introspecção, a auto-observação e a geração contínua da energia vital utilizada na luta. Nas artes marciais taoístas, por exemplo, a sutilização da qualidade do *ki* (energia vital) interior dá-se através do treino da respiração pré-natal, que é uma pulsação básica do agregado corporal, independente da respiração pulmonar. Entrando em contato com essa pulsação, que tem como foco o ponto energético localizado no centro do baixo-ventre, onde o cordão umbilical ligava o feto ao corpo materno, o praticante pode deixar fluir espontaneamente a respiração superficial e manter-se conectado com os ritmos profundos e sutis da natureza, esvaziando tensões físicas, emocionais e mentais.

Assim como todas as artes e caminhos da pedagogia oriental, as escolas de artes marciais ensinam a aquisição de um modo harmonioso e natural de

ser e estar no mundo e consigo mesmo. Enquanto modelo filosófico, ético e de ecologia humana, essa atitude é simbolizada nas artes marciais pela imagem da roda e da espiral, indicando o movimento axial que liga o homem ao cosmo, evocação psíquica do monismo filosófico e da integração holística entre a parte e o todo. No exemplo do ami-jitsu\*, o princípio filosófico de que "o centro do Universo é o centro do homem" (Tibery, 1983, p.52) corresponde à percepção do fluxo da energia entre os parceiros ("a mente e as emoções não devem estar presas a nada, e sim livres para captar e sentir", p. 141) e corresponde também aos movimentos de giro em torno do próprio eixo, que permitem desviar a força do ataque e revidá-la em forma de defesa, sem esforço muscular concentrado. Passa-se, assim, de uma idéia filosófica a um princípio técnico, na medida em que todo movimento é entendido e percebido enquanto integração homem-cosmo:

Como os seres e ludo mais são partes do Universo, também eu sou parte do Universo. Quem me ataca, ataca o Universo e, em resumo, agride a si mesmo. Do mesmo modo, destruir a natureza é destruir a si próprio. O ami-jitsu caminha positivamente em termos de trabalho de corpo e em filosofia. Busca formar o homem integrado, harmonizado com o Universo, apto a viver no mundo material. Consciente, pois, do seu papel espiritual (Tibery, A., 1993, p.15).

Outro exemplo interessante são os ensinamentos do Caminho do Guerreiro, com base nos textos tântricos que falam do lendário reino de Shambala, e de seu significado psíquico interior (cf. Trungpa, 1991). Esses ensinamentos articulam os princípios do sagrado, da dignidade e da valentia, para descrever o espírito guerreiro, inspirado no exemplo mítico do grande rei tibetano Gesar de Ling, e na forma como este conseguiu vencer a condição rude do espírito humano através desses princípios. Para isso, o praticante deve descobrir a energia autogerável do Universo dentro de si mesmo, simbolizada na imagem do "cavalo do vento", energia interior

\* Arte marcial defensiva criada em Brasília pelo mestre Antonio Tibery Costa, a partir de sua formação em jiu-jitsu, judo, aikido, iai-do e capoeira, integrando elementos básicos dessas artes em torno dos princípios da harmonia e da eficiência.

a ser domada, mobilizada e projetada ou irradiada, como um vento de prazer e poder, que só se produz mediante um estado mental de inocência e autenticidade no aqui-agora. Assim, o guerreiro aprende a esvaziar o ego e a experimentar o momento presente através da intuição pura, realizando sua arte com desapego e alegria.

Um dos princípios que aparece como fundamento da pedagogia do guerreiro é o da *imitação e repetição* de estruturas corporais e mentais, que funcionam como unidades-matrizes das habilidades e dos estados de consciência adequados ao cultivo da arte. Estas unidades básicas se compõem, geralmente, de um ritmo ternário, seja enquanto transformação de tríades mentais, ou de movimentos corporais correspondentes, executados em três tempos. A repetição gera um fluxo de energia que vai realizando um caminho de aprendizagem, permitindo percepções cada vez mais sutis e precisas, apurando os estados de consciência, à medida que se dá a integração dos veículos energéticos corporais. A fixação destas unidades mente-corpo permite a realização de uma gama infinita de possibilidades, criando variações em torno da estrutura triádica profunda. Desta forma, o método da imitação e da repetição nada tem de mecânico e rígido, mas, pelo contrário, aguça a percepção, ativa a sincronização mente-corpo e desenvolve a atenção consciente. A técnica da repetição é utilizada nas artes marciais interiorizadas como forma de aquisição progressiva e lenta de um estado concentrado da mente, no fluir contínuo do movimento físico, gerando esvaziamento emocional e criação de uma atenção global, que permite a sincronicidade dos fluxos energéticos atuantes no aqui-agora. As metas de aprendizagem (exames, faixas, títulos, graduações) são sempre parciais e apenas sinalizam as etapas que ainda virão, indicando que o processo de construção da atenção consciente é inesgotável e presencial, exigindo a contínua auto-observação e o controle.

A experiência de si mesmo ou auto-observação é exercitada nessas artes através da *imagem mental* ou símbolos dos caminhos da energia e seus pontos de emissão-recepção, seja no eixo central que une o homem ao céu e à terra (coluna vertebral), seja nos demais fluxos de energia no corpo (meridianos), entre o corpo e o meio-ambiente e entre os corpos, nos exercícios de luta corporal. A regra básica do guerreiro é manter tais caminhos sempre limpos e

brilhantes e, para tanto, o instrumento é a *respiração*, entendida não apenas como função pulmonar, mas enquanto monitoração, pela mente, dos variados e sutis sopros vitais e essências que circulam pelo corpo. Esse contato mente-corpo visa à abertura, ao relaxamento dos bloqueios, em todos os veículos corporais, como base para a expressão da espontaneidade e da consciência plena do momento. Várias imagens mentais são utilizadas para mapear o exercício dessa integração corpo-mente, como, por exemplo, as imagens mentais taoístas da circulação do *chi*, usadas na prática do *chi-kun* (trabalho com a respiração). Através da tríade fogo-vento-água, o praticante visualiza a energia vital fluindo enquanto essência, a partir dos centros inferiores do corpo (água), transmutando-se em vento no centro do peito (o coração reflete o brilho das estrelas) e manifestando o espírito no fogo do olhar interior, soi central que brilha no centro da cabeça. As artes marciais de escola interna também costumam utilizar-se das imagens da roda e da espiral para sinalizar a eficácia técnica dos golpes e para gerar a fluidez indispensável dos movimentos, espaço da criatividade. As etapas de aprendizagem aparecem, às vezes, simbolizadas como fases progressivas de *performance* do círculo, da esfera e da espiral, partindo de um estado de rigidez inicial, até alcançar o centro imóvel em torno do qual gira todo movimento, no homem como no cosmo.

Há, também, as imagens mentais de animais, que, além de ser fruto de uma minuciosa observação e imitação da natureza, atuam pedagogicamente como modos de participação psíquica das qualidades ressaltadas, permitindo a alquimia das emoções e a maestria da criatividade. Nos ensinamentos tibetanos sobre o caminho do guerreiro, encontramos, por exemplo, a imagem do tigre jovem, que representa a simplicidade, o relaxamento, a percepção dos detalhes e a confiança, enquanto o garuda (grande pássaro mítico com tronco humano) representa a mente aberta ao todo, livre do medo, em infinita expansão. Os movimentos do tai-chi-chuan utilizam-se da imitação de alguns animais (a serpente, a águia, o tigre, o macaco), como codificação de formas básicas de luta, explorando o esquema energético que cada animal representa e suas possíveis correlações na luta, e ligando as imagens a qualidades éticas e espirituais definidas.

A relação mestre-discípulo nas antigas artes marciais de escola interna é o chão sem o qual nenhum caminho pode ser percorrido. Enquanto expressão de um arquétipo, ela é a descoberta interior e a experiência direta de um sentimento mútuo de união, pois nela ambos, discípulo e mestre, realizam a reciprocidade total que define o verdadeiro amor, a disponibilidade e o acolhimento natural entre os seres, que os orientais chamam de "compaixão". O mestre, enquanto espelho do eu superior, sinaliza em sua presença interior essencial aquilo que o discípulo deve realizar enquanto guerreiro. Aquele que atua como mestre deve manifestar a experiência interior da união entre o céu e a terra, a qual preside um estado de consciência de abertura e compreensão total do mundo, podendo nele atuar sem medo nem agressão, com sabedoria, sensibilidade e desapego. Enquanto caminho de integração entre o social e o cósmico, a relação mestre-discípulo faz-se acompanhar de regras de conduta ritualizada, que são veículos de modos de ser-estar naturais, compartilhados também entre os discípulos de um mesmo mestre. Por exemplo, na simbologia da reverência, tal como definida no modelo tibetano do guerreiro, o inclinar do corpo numa seqüência de três tempos {*sustentar* — ficar de pé frente a frente, inclinar a cabeça — *sentir*, e curvar todo o corpo *entregar*) significa para ambos a expressão ritual de uma identidade compartilhada, perante a natureza essencial de todos os seres, como base da hierarquia entre eles existente. Os valores da não-violência e da autodefesa, que caracterizam as artes marciais interiorizadas, decorrem, assim, do próprio cerne das práticas rituais que acompanham seus métodos pedagógicos. Todas as mais variadas formas culturais de expressão do arquétipo do guerreiro (samurai, monge, cavaleiro, capoeira) são sustentadas por sistemas éticos codificados a partir de uma moralidade pura, derivada da vivência de um espaço sagrado e das forças naturais interiorizadas. Em termos de uma ecologia humana, o estado de iluminação espiritual do qual progressivamente se aproximam os discípulos, e que se supõe ser uma conquista plena no mestre, representa um modo de habitar-se e de habitar o mundo, permitindo que a presença do eu superior manifeste seu brilho em todo evento e em toda *performance* no *samsara* (mundo das formas).



## Conclusão

Para voltar à Filosofia, podemos agora compreender melhor de que forma as pedagogias orientais se constroem como caminhos de obtenção de estados de consciência integrados entre o homem e o Universo (cósmico e social), já que elas se baseiam numa cosmovisão totalizante, onde a transdisciplinaridade é um traço essencial, envolvendo num mesmo modelo questões de cunho político, educativo e de conhecimento sistemático do homem e da natureza. A consciência é aí compreendida enquanto fenômeno natural, irradiador da energia que cria as formas, e enquanto tal aparece na filosofia da educação e nas práticas que ela sustenta. A pedagogia das artes marciais interiorizadas mostra com clareza como é possível esta utilização prática da visão metafísica, que representa o mundo ao mesmo tempo enquanto *samsara*, a roda da vida, no eterno movimento de transmutação das formas pela consciência; e enquanto centro imóvel e luminoso dessa roda, o olho do furacão, o buraco negro por onde se passa instantaneamente ao *nirvana*, onde quer que você esteja.

O passo seguinte na consecução do projeto de pesquisa sobre Educação Ambiental e Ecologia Humana consiste em discutir as formas pelas quais esses princípios podem ser utilizados em nossa sociedade e em situações de mudança cultural, abordando-se os modos de interconexão com os modelos culturais próprios dos grupos sociais onde estão sendo aplicados, na pesquisa de campo. Este será o tema de um próximo artigo.

## Referências bibliográficas

AMARAL, Sonia. *Chi-Kun*. respiração taoísta, exercícios para a mente e para o corpo. São Paulo: Summus, 1984.

BRINKER Helmut. *O Zen na arte da pintura* São Paulo: Pensamento, 1987.

BULL, Wagner J. *Aikido: o caminho da sabedoria*. São Paulo: Pensamento, 1990.

- CHAUBE, S. P. *Recent educational philosophies in India*. Angra Lucknow: Ram. [19—].
- CHATTERJEE, M. Dimensões cósmicas da arte indiana: um estudo preliminar. *Reflexão*, São Paulo, n.34, jan./abr. 1986.
- CHENG, Chao Chang. *El deporte terapeutico chino*. Madrid. [19—].
- CHENG, Wu Jyh. *Tai-chi-chuan: a alquimia do movimento*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1989.
- CHIA, Mantak. *A energia curativa através do Tao*. São Paulo: Pensamento, 1987.
- CLIFFORD, Terry. *A arte de curar no budismo tibetano*. São Paulo: Pensamento, 1987.
- DESPEUX, Catherine. *Tai-chi-chuan: arte marcial, técnica da longa vida*. São Paulo: Pensamento, 1987.
- GYATSO, Tenzin. *Tantrano Tibet*. São Paulo: Pensamento, 1988.
- HAMMITZSCHE, H. *O zen na arte da cerimônia do chá*. São Paulo: Pensamento, 1991.
- HERRIGEL, Eugen. *A arte cavalheiresca do arqueiro zen*. São Paulo: Pensamento, [19—].
- HUANG, Ai Chung-Liang. *Expansão e recolhimento: a essência do T'ai Chi*. São Paulo: Summus, 1979.
- HUXLEY, Aldous. *A filosofia perene*. São Paulo: Cultrix, 1991.
- HYAMS, Joe. *O zen nas artes marciais*. São Paulo: Pensamento, 1992.

- JUNG, Carl Gustav. Considerações em torno da psicologia da meditação oriental. In: *PSICOLOGIA e religião oriental*. Rio de Janeiro: Vozes, 1943-1986.
- \_\_\_\_\_. *A energia psíquica*. São Paulo: Vozes, 1928-1987.
- \_\_\_\_\_. *O espírito na arte e na ciência*. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.
- \_\_\_\_\_. *O eu e o inconsciente*. Rio de Janeiro: Vozes, 1928-1987.
- \_\_\_\_\_. *Memórias: sonhos e reflexões*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1961-1989.
- KABIR, Humayun. *Indian philosophy of education*. N. Delhi: Asia Publishing House. [19--].
- KRISHNAMURTI, J. *O verdadeiro objetivo da vida*. São Paulo: Cultrix, 1986.
- KRISTEVA, Julia. *Historiada linguagem*. Lisboa: Ed. 70, 1983.
- MOACANIN, Radmila. *A psicologia de Jung e o budismo tibetano*. São Paulo: Cultrix, 1989.
- NARANJO, Claudio. *Psicologia da meditação*. São Paulo: Instituto Thame, 1991.
- NORMAND, Henry. *Os mestres do Tao*. São Paulo: Pensamento, 1987.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *Razão e afetividade: o pensamento de L. Levy-Bruhl*. São Paulo: UNICAMP, 1991.
- SA, Lais Mourão. Mito, filosofia e ciência: uma abordagem antropológica. In: *Enfoque Antropológico e Filosofia*. Brasília: Faculdades Integradas da Católica de Brasília, 1994. (Série Filosofia, 5).

- SÁ, Lais Mourão. *O psíquico e o simbólico: contribuições para uma teoria junguiana da cultura*. Brasília, 1992. Tese (Doutorado)
- SING, Chiang. *A essência da sabedoria de Confúcio*. [S.l.]: Tecnoprint [19--].
- SOUZA, Filho, CLÓVIS, C. de. *Introdução à psicologia tibetana*. Rio de Janeiro: Vozes, 1983.
- SOUZENELLE, Annick de. *O simbolismo do corpo humano: da árvore da vida ao esquema corporal*. São Paulo: Pensamento, 1988.
- TAIMNI, I. K. *Autocultura à luz do ocultismo*. Rio de Janeiro: Sociedade Teosòfica no Brasil, 1980.
- TAIMNI, I. K. *O homem, Deus e o universo*. São Paulo: Pensamento, 1989.
- TIBERY, Antonio. *AMI-Jitsu: o caminho da integração*. Brasília: Thesaurus, 1993.
- TRUNGPA, Chógyan. *Shambala. a trilha sagrada do guerreiro*. São Paulo: Cultrix, 1992.
- TULKU, Tarthang. *A expansão da mente*. São Paulo: Cultrix, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Gestos de equilíbrio*. São Paulo: Pensamento, 1989.
- UNGER, Nancy Mangabeira. *O encantamento do humano, ecologia e espiritualidade*. São Paulo: Loyola, 1991.
- VILLADORATA, M. N. *Aikido*. Rio de Janeiro: Record, 1973.
- ZIMMER, Heinrich. *Filosofias da Índia*. [S.l.]: Palas Athena, 1986.

Recebido em 5 de abril de 1995.

Lais Mourão de Sá, doutora em Antropologia Social pela Universidade de Brasília (UnB), é professora do Departamento de Teoria e Fundamentos da Faculdade de Educação da referida universidade.

*This is a psycho-anthropological approach of the pedagogic patterns engendered in the cultural context of the ancient orient. It is based upon intercultural comparison and junguian theory of culture. The aim is to offer a theoretical reference for the understanding and interpretation of human 's ancient pedagogic conceptions. It is also supposed that this ethnographic support can help the researches in the field of new methodologies for Ambiental Education and Human Ecology. In the text are presented and described some practical and theoretical categories that support education philosophy in these ancient models, such as: the concept of tradition, the notion of practical philosophy, that of inner alchemy, aesthetic experience, the ethical approach of ecology, and the pedagogy of inner martial arts. The conclusions point out to a further step consisting in the reflection about the needed mediations to the construction of new pedagogies for cultural change, inspired on these ancient patterns, in this critical moment of contemporary society. The field work is part of an action-research enterprise, in which it is tested the efficacy of the models studied, while developing formative processes of people involved in the experience. So it is furthered a practical reflections about human ecology and cultural change.*

*Ils 'agit d'une approche psycho-anthropologique sur les modeles pédagogiques engendres dans le contexte culturel de l'ancien orient, basée dans une étude comparative interculturelle et dans la théorie junguienne de la culture. Le but de cette étude est de créer un point de référence théorique qui puisse servir à la compréhension et à l'interprétation des*

*conceptions pédagogiques anciennes de l'humanité. A partir de cette base ethnographique il sera peut-être possible de soulever quelques principes méthodologiques pour l'Education Ambientale et l'Ecologie Humaine. Ici on approche les catégories pratiques et théoriques qui sont le fondement de la philosophie de l'éducation dans ces modèles de la culture orientale ancienne. On se détient sur le concept de tradition, la notion de philosophie pratique, celle d'alchimie intérieure, expérience esthétique, l'éthique de l'écologie et la pédagogie des arts martiaux d'école interne. Les conclusions présentent des réflexions qui portent à une nouvelle étape qui consistera dans la discussion sur les médiations nécessaires pour établir des pédagogies tournées vers le changement culturel, dans un moment de crise telle que subit la société contemporaine. Cette entreprise fait partie d'un projet de recherche-action où il est mis en pratique les principes pédagogiques étudiés et mesurée son efficacité. L'expérience permet aussi de développer des processus formatifs des personnes qui y participent. Cela peut promouvoir une réflexion pratique sur l'écologie humaine et le changement culturel.*

*Éste es un enfoque psico-antropológico de los modelos pedagógicos engendrados en el contexto cultural del antiguo oriente. Fundamentase en la comparación intercultural y en la teoría junguiana de la cultura. El objetivo es de crear una referencia teórica para la comprensión y interpretación de las concepciones pedagógicas ancestrales de la humanidad. Se supone además que esta base etnográfica sea de utilidad en las investigaciones acerca de nuevas metodologías para Educación Ambiental y Ecología Humana. En el texto se presentan y se describen las siguientes categorías práctico-teóricas que fundamentan la filosofía de la educación en estos antiguos modelos-culturales: el concepto de tradición, la noción de filosofía práctica, de alquimia interior, la experiencia estética, el enfoque ético de la ecología y la pedagogía de las artes marciales. Las conclusiones apuntan hacia*

*una reflexión subsecuente acerca de las mediaciones necesarias para que estos modelos puedan inspirar la construcción de nuevas pedagogías para el cambio cultural, en este momento crítico de la sociedad contemporánea. El trabajo de campo es parte de una empresa de pesquisa-acción en la cual se hace prueba de la eficacia de los principios pedagógicos estudiados, mientras que se desarrollan procesos formativos de las personas involucradas en la experiencia. De este modo se desarrolla una reflexión práctica acerca de ecología humana y cambio cultural.*

## *Razão e Política: a Cultura como Princípio Educativo*

**Reinaldo de Montalvão de Moraes Cunha**

Universidade Federal do Piauí (UFPI)

*A modernidade iniciou a crítica dos antigos promovendo a ruptura entre o público e o privado, retirando do primeiro a idéia de princípios ético-morais universais, substituindo-os por interesses. Assim a modernidade vai transformar-se no auto da razão, em nome do perseguir de interesses ligados à razão **instrumental**. Este fato justifica a "crise" de valores que perpassa as sociedades contemporâneas. Decorrente disto, no campo da análise, da pesquisa, è de suma importância a busca de recomposição de saberes para além da razão instrumental. Neste texto, a educação é pensada pelo autor como princípio formador de vontade política, no contexto de produção democrática da cultura. Aí a educação encontra seu papel de mediador político. Categorizado como processo de desideologização, o ato pedagógico torna-se um instrumento de deformação democrática da vontade política: elimina por ato de reflexão as vontades que nascem das contradições da realidade e, através de um processo discursivo, revela o lado oculto da ideologia, produzindo desejos que se manifestam em atos práticos concretos da ação política. Diante da crise dos paradigmas científicos na área da sociologia, especialmente na de política, o autor refuta os referenciais teóricos de autores que realizaram análises do tema educação na rota de exames e (re)exames das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. A compreensão da conexão entre forças produtivas e relações de produção, em que o papel político da educação é analisado segundo um modelo dualista de classes sociais, não responde mais à atual realidade social e política de um capitalismo "renovado". Isso instiga um (re)pensar da educação.*



Weber introduz o conceito de racionalização buscando interpretar os reflexos do progresso técnico-científico sobre o quadro institucional das sociedades envolvidas na "modernização". Busca reconstituir conceitualmente a mudança institucional forçada pela extensão dos subsistemas do agir racional. Assim, ele conceitua como racionalização a ampliação dos setores sociais submetidos coercitivamente a padrões de decisões coletivas racionais e como domínio o espaço de racionalização instrumental, ou seja, o espaço efetivo onde a ação se dá como dominação na qual a racionalidade torna-se fator de legitimação do processo político.

Com isso, ele quer denunciar a retirada do elemento prático-político como orientação da ação que tem como base a ética da convicção (a ação comunal), ou seja, a ação pela qual o indivíduo age em função de uma norma interior na consecução de um interesse coletivo.

Nos dias de hoje, a denúncia de Weber encontra fortes ecos de ressonância. Definitivamente, o sistema político contemporâneo retirou do político, entendido como poder, todo e qualquer princípio de natureza ética e moral. A eficiência técnico-administrativa (o racional-legal na terminologia weberiana) tornou-se o instrumento por excelência da política.

Mas o que Weber não pôde presenciar foi a modificação da natureza do processo de dominação social na contemporaneidade, provocada pela enorme expansão do espaço de racionalização instrumental. Aqui, nos dias de hoje, a legitimação continua sendo obtida por crenças políticas traduzidas em idéias ou teorias socialmente determinadas por relações de dominação. O surgimento, no capitalismo atual, de uma nova ideologia como fator de dominação social muda radicalmente o aparecer social. Agora a idéia aparece como sendo a própria *razão instrumentan sta*. Urna razão autonomizada, independente das ações humanas comandadas por um sistema autodirigido. Diferentemente das ideologias do passado, essa nova ideologia é capaz de ser, ao mesmo tempo, fator de dominação e legitimação do sistema.

Marx (1978), nos *Manuscritos Económico-Filosóficos*, busca analisar o desenvolvimento das forças produtivas e sua relação (recíproca)

com o quadro institucional das sociedades envolvidas na "modernização". Para tanto, utiliza-se de um método no qual as atividades humanas representadas e criadas pelas forças humanas seguem o seu caminho, indo em direção a uma dimensão de sociedade que cada vez mais representa o próprio homem no comando e controle (mesmo que negativamente) do movimento das forças produtivas.

No entanto, o que Marx não pôde presenciar foi o fato de que o avanço tecnológico provocou um enorme desenvolvimento das forças produtivas, modificando a forma de produtividade econômica e seu processo de valorização do capital.

A vista dessa modificação, os movimentos políticos emancipatórios de hoje devem ter em mente que o progresso real da humanidade só se fará pela libertação de um processo de dominação social cujas ações emancipatórias se prendem à estrutura de um aparelho estatal autônomo, que concentra em si todos os meios capazes de controlar e regular os processos sociais. Deste modo, a essência subjetiva, manifesta da subjetividade humana, e a praxis, que se efetua através da fala (Arendt, 1991), ficam tão presas à dinâmica da estrutura estatal quanto no passado se prendiam ao movimento da propriedade, no qual a história da indústria e o seu modo objetivo de existência representavam a história do movimento das forças essenciais humanas.

Ora, uma realidade em movimento provoca necessariamente mudanças de ordem conceitual. Torna-se necessário reformular a interpretação dos reflexos do progresso técnico-científico sobre o quadro institucional das sociedades envolvidas no processo de modernidade, pensada pelos clássicos, para (re)pensar a categoria de *democracia*.

### **Arendt: poder e concepção aristotélica de política**

Arendt, em *A Condição Humana* ( 1991 ) e *Entre o Passado e Futuro* ( 1972), tece considerações acerca da *vida ativa*, constituída de três atividades

humanas básicas, e designa-as por *ação, trabalho e labor*. Visa, ao elaborar conceitualmente estes três tipos de ação, buscar elementos analíticos capazes de instrumentalizá-las na compreensão da concepção política grega. Para ela, a ação, como praxis que se efetua através da fala (*lexis*), tem a ver com a compreensão do mundo; o trabalho, como autoprojeção humana (não entendido como sujeição ou alienação), tem a ver com a capacidade humana de produzir um mundo, configurado em artefatos, que se põe para além do próprio homem; e o labor tem a ver com a produção de um mundo material de coisas que visa à subsistência da espécie.

Assim, a ação se caracteriza pela *pluralidade* (essência da democracia) e é o instrumento por excelência da política; o trabalho, pela *fabricação*, através do qual o homem torna-se capaz de fazer (construir) um mundo de coisas ao seu redor; e o labor tem a ver com *metabolismo*, com a capacidade do homem de recompor suas energias vitais através de atividades ligadas à subsistência.

Com esse instrumental conceitual, Arendt vai puxar o fio pensante da tradição, buscando resgatar a esfera pública destruída pelo moderno. Sua análise prioriza a relação *público/privado* como modo de organização da vida social e política do antigo (tendo como base a organização da *polis*) e seu processo de desenvolvimento para o moderno.

A distinção público e privado, marcante na Antigüidade, dava-se pela nítida separação daquelas duas esferas. No espaço público, os homens realizavam atividades pertinentes ao entendimento do mundo que era comum aos homens. Assim, a esfera pública (*a polis*) constituía-se no espaço de atividades pertinentes à compreensão do mundo, que se realizava através da fala (*lexis*). Como esfera pública, este era o local no qual os homens encontravam-se, viam-se, falavam-se e se entendiam acerca do mundo comum ao seu redor. O discurso, como ato de entendimento do mundo, era o instrumento (*medium*) que permitia a recordação do fato histórico. A ação, como atividade humana, preservando os corpos políticos, criava as condições para a lembrança da história. A ação, como a atividade

mais digna do homem, punha-se, então, para além de uma simples atividade de labor (metabólica).

Contraposta à esfera pública, situava-se a esfera privada do lar (*oikiá*). Essa esfera se constituía no espaço de atividades pertinentes à subsistência humana (espaço da economia, do lar). Como esfera privada, era o local onde os homens cuidavam da sua sobrevivência, das necessidades. O fazer (das mãos), concebido como laborar, interagir com a natureza para dela retirar o seu sustento, era o instrumento (*medium*) que permitia a recomposição das energias vitais. O labor, como atividade humana, preservava os corpos biológicos, criando as condições para a sobrevivência da espécie.

Essa surpreendente análise de Arendt vai permitir-lhe identificar a concepção de política em Aristóteles, que apenas traduz a opinião pública da época, possibilitando sua comparação com a concepção de política no moderno, bem como suas rupturas e inversões.

Se nos detivermos na análise e na perplexidade que ela nos traz, podemos verificar que *apolítica fio moderno* se coloca como contraponto da concepção aristotélica da *política no antigo*.

Se entendermos política como poder, como relações de dominação características de relações assimétricas entre os homens, tais relações não eram constitutivas do modo de interação próprio da esfera pública no antigo. *As relações de poder, como constitutivas da política, efetuavam-se, no antigo, na esfera privada (oikia)*. Ali, sim, as relações eram assimétricas, próprias de uma sociedade com desigualdades sociais. Nesse espaço, davam-se as relações de poder, que se caracterizavam pelas relações de dominação entre o *pater familiae* (patriarcas) e seus escravos (responsáveis pelas condições de sobrevivência de seus senhores).

O contraponto da esfera privada (que possui conteúdos da política no moderno) é a *polis* constituída como esfera pública. Ali, sim, as relações eram simétricas, próprias de uma sociedade de "iguais" (ou dos cidadãos atenienses, os "mais iguais"), que estabeleciam entre si relações políticas,

entendidas como atos de compreensão do mundo circundante, na busca do interesse comum cuja compreensão dava-se pela linguagem. Política era *comunicação por consenso*, como ato supremo de um engrandecimento dos feitos humanos, através da qual se estruturava a *polis* ou a cidade-estado. Não fazia parte, portanto, do conteúdo da política o poder. Nem tampouco eram admitidas a violência, a coerção e a manipulação da consciência dos cidadãos com relação às verdades que o mundo em comum revelava.

Arendt, então, prossegue sua análise no intuito de captar o político no seu desenvolvimento do antigo ao moderno, em que subjaz, nas suas obras acima citadas, a idéia cara ao seu pensamento. Somente através do resgate dos princípios éticos e morais suprimidos da política no moderno poderemos buscar o renascimento de sua esfera pública, impedindo a volta de dois fenômenos totalitários — nazismo e stalinismo — que tanto assustaram o século XX. Um século chamado por muitos como o século do apogeu da modernidade.

Para Arendt, foi através do fenômeno da *ascensão social* que se deu aquela inversão, a qual consistiu na ascensão da administração caseira como uma "economia do lar" que, com suas respectivas atividades ampliadas, vai assumir o papel da esfera pública. Na passagem do antigo ao moderno *o espaço do lar (oikia) se agiganta e fagocita o espaço público (polis)*. Este fenômeno vai dar-se progressivamente. Começa pela absorção da família por grupos sociais correspondentes, instiga o nascimento do Estado moderno como fórmula política consonante a essa ascensão, entendendo-se este como um agregado social que mantém "relações políticas" e, por fim, surge a fórmula última do Estado nacional no qual a *burocracia* vai proceder à *administração*, transformando a atividade de governar numa mera administração de um *estado de coisas*.

Neste aspecto ela é incisiva. Na Antigüidade, as *leis* se faziam em espaços neutros, ou seja, na "parede" que separava com nitidez a esfera pública da privada. Tendo a esfera pública necessidade de leis mínimas

em virtude dos conflitos serem reduzidos, e esta era a característica intrínseca *da polis*, as leis muitas vezes eram encomendadas. Esses espaços neutros (das leis), concomitantemente com a ampliação do social, obturaram-se para o interior *da polis*, configurando-se no moderno como constituições de seus Estados.

O resultado deste fenômeno foi o *conformismo*. Sob um ordenamento jurídico coercitivo, como elemento básico de coesão social, o moderno substituiu a ação livre e criativa das vontades individuais, proclamando a necessidade de se evitar a desintegração social. Assim, Estados modernos esperam de cada um de seus membros (esta é a base da teoria do Estado do "bem comum") um certo tipo de comportamento. Para tanto, a sociedade é colocada sob um ordenamento jurídico com leis tendentes a "normalizar" relações sociais que se adaptam a padrões comportamentais, abolindo toda ação espontânea ou reação inusitada.

Constatada aí, na análise acima, a contradição inerente à concepção de política aristotélica (*a liberdade, como valor democrático, como pré-condição da política, começa quando relações de poder presentes na oikia deixam de modo abstrato de existir*), um paradoxo que Arendt não desconsiderou sobrepõe à análise o recurso metodológico de ela se tornar um instrumento poderoso de crítica aos modos de organização política do moderno.

Enfim, Arendt faz uma crítica radical aos atuais Estados democráticos da modernidade. A nosso ver, uma questão nuclear, que vai nortear seus objetivos, é a possibilidade que a crítica permite: *a construção de uma sociedade (no plano da utopia) na qual a política como comunicação vai tornar-se um instrumento de resgate de uma esfera pública destruída pelo moderno*.

De fato, o espaço público no moderno, como exercício efetivo da política, não tem mais como no antigo as características de sua ação estatal fincadas na compreensão do mundo e na forma coerente de construí-lo. Erigiu-se a ação do labor como instrumento da política, e esta perdeu sua

"sabedoria". A ação estatal no moderno caracteriza-se essencialmente por uma eficiência técnico-administrativa operativa, em que a racionalidade, como "ideologia" da técnica, torna-se o fator preponderante dos processos de legitimação, aprofundando o domínio. Política é manipulação, coerção e violência institucional.

Política não é mais a ação mediada pelo discurso, pela palavra como compreensão de um mundo comum, no interior do qual os homens interagem formando-se como sujeitos do processo político, reais construtores de suas instituições. Pelo contrário, o discurso comunicativo, como ato de entendimento do mundo que se revela como verdade, tornou-se instrumento por excelência de manipulação das consciências.

Esfera pública não é mais espaço de opinião. A ação como discurso é banida para o privado em seu real significado de intimidade. A palavra, como ato de entendimento, é cassada e o espaço público se destrói pela perda do significado da política. Como consequência de uma comunicação cassada, as pessoas tornam-se estranhas ao seu mundo, isolam-se, despolitizam-se e não conseguem lutar pelos seus direitos. O moderno, na verdade, se caracteriza pelo enfraquecimento progressivo da sociedade civil como espaço de formação de opinião pública.

### **Habermas: o agir comunicativo e o renascer da esfera pública**

Habermas (1983) tem em mente a proposta de Arendt. Se o privado na organização sociopolítica ateniense era o espaço de labor, de relações assimétricas, de poder e de coerção, é sensato propor *o ressurgimento de uma esfera pública*, no moderno, como espaço de interação ou comunicação desimpedida de seus constitutivos de poder, coerção e domínio. Julgamos estar aí o princípio inspirador de seu modelo do agir comunicativo. Um modelo que ele mesmo vai chamar de contrafactual e utópico.

Habermas toma como ponto de partida da sua análise a reformulação do conceito de racionalização weberiano. Como sabemos,

em Weber, a racionalização se dá quando as ações sociais assumem um sentido racional instrumental. Um sentido no qual a ação é compreendida como busca de interesses individuais e imediatos utilitários. Daí, então, retira-se o conceito de domínio. Este se dá como exercício efetivo da ação política, como um espaço de racionalização instrumental.

Assim, o Estado e sua política funcionam como exercício de dominação, ou seja, um espaço de racionalização estruturado numa ordem legítima, incorporada pelos agentes como regra normativa de conduta (padrão comportamental). Neste sentido, para Weber, o poder como domínio se legitima através da racionalidade como fator de crença política.

Habermas vai retomar e reelaborar as inspirações arendtianas a partir daí. Ele vê, então, na racionalidade comunicativa o instrumento necessário para se libertar do poder-domínio. Reelabora a contraposição público e privado em Arendt, tomando como par conceitual a *interação*, modo de um interagir dos homens como ato de compreensão do mundo, análogo ao *da polis*, e *trabalho*, modo de um interagir dos homens com a natureza mediada por instrumento técnico-operativo. Ele abandona a diferença sutil existente em Arendt entre labor e trabalho.

Por trabalho ele vai entender um agir racional com respeito a fins, ou seja, como *agir instrumental* e como *escolha racional*, ou a combinação de ambos. O agir instrumental orienta-se por regras técnicas com base no saber empírico. Implica prognósticos condicionais acerca dos fatos sociais ou físicos. Predições que podem se revelar corretas e incorretas. Realiza objetivos em condições dadas e organiza meios adequados como controle eficaz da realidade. A escolha do comportamento racional ou a escolha racional é dada por estratégias (*agir estratégico*) com base no saber analítico, e tem sua derivação a partir de regras de preferências no interior de um conjunto de valores. Constitui-se, portanto, um processo lógico-dedutivo realizado com auxílio de valores e máximas. E dependente de uma avaliação correta das possíveis alternativas de comportamento. Enfim, o trabalho tem sua *vigência em regras técnicas e estratégias* (Habermas, 1983, p.321).



Por interação Habermas vai entender um *agir social ou comunicativo*, regido por normas consensuais revestidas de obrigatoriedade, que definem expectativas de comportamento recíproco. As normas devem ser entendidas e reconhecidas, pelo menos, por dois agentes, e estão fundamentadas no entendimento das intenções e asseguradas pelo reconhecimento universal das obrigações.

Separando e contrapondo dois modos diferentes de interação humana, o interagir social, com fins de entendimento do mundo, e o trabalho, um interagir com fins de subsistência, Habermas vai buscar nas teorias da linguagem uma outra racionalidade, constituída de uma ordem epistemológica diferente das ciências positivistas.

Para ele, as atividades humanas encontram sua solução como *um problema de coordenação da ação*. Em última análise, trata-se, então, de distinguir nos dois tipos de interação — "interação" e trabalho — os mecanismos presentes de coordenação da ação.

o agir estratégico, a linguagem natural é utilizada como meio para transmitir informações. Sendo assim, seu efeito de coordenação deriva da situação da ação e da influência que os atores exercem uns sobre os outros. A aprendizagem das regras, que permitem este tipo de ação, vai dotar os indivíduos de *habilidades e qualificações*. No agir comunicativo, a linguagem natural é utilizada como fonte de integração social pela *sua/orça consensual de entendimento*, que se faz de maneira não coercitiva. Logo, seu efeito de coordenação se encontra na força do argumento da fala, que não pode ser realizada com dupla intenção, quando se visa chegar a um acordo. A interiorização das normas que regem esse tipo de ação vai dotar os atores de *estruturas de personalidades* (Habermas, 1990, p.71). Em síntese, Habermas busca a construção de um "Estado antecipado" como esforço organizacional de instituições democráticas, no qual a formação do ator coletivo, sujeito real do processo político, se dá por um consenso comunicativo, como ação intencional dos indivíduos. Busca, enfim, a reconstrução contemporânea de uma esfera pública, nos

moldes *da polis*, na qual a palavra ou a comunicação como verdade volta a dar significado à política.

Na linha das intuições de Arendt, seu modelo de sociedade contrafactual e utópica *separa nitidamente* a esfera privada da esfera pública. Nesse seu modelo, de natureza presentiva, o *quadro institucional* consiste no subsistema político, que se organiza como um mundo de um viver sociocultural, no qual as ações se orientam por uma racionalidade comunicativo-simbólica. Por outro lado, o *quadro do trabalho* consiste num subsistema social que se organiza como um mundo na sua forma econômica. Aí as ações humanas se orientam por uma racionalidade econômico-utilitária. Trata-se, enfim, de uma sociedade que vai desenvolver esforços políticos que vão orientar a organização dos espaços público e privado, de acordo com as racionalidades que lhes são específicas e que darão um sentido prático que orienta a ação política.

Nessa separação nítida da esfera do público e do privado, constata-se um engano de Habermas. Distinguindo duas racionalidades que geram diferentes conhecimentos, que vão orientar ações sociais, ele vai abstrair dos atores concretos as condições sociológicas de formação econômica e dominação social presentes na realidade<sup>1</sup>.

Um equívoco de Habermas — *sua insistência em distinguir tipos de racionalidades e diferentes conhecimentos*, o que, por sua vez, vai abstrair dos atores concretos que se emancipam as condições sociológicas de formação econômica e de dominação social presentes na realidade — sobrepõe à sua análise a intenção que a crítica permite. Habermas aponta para a possibilidade de se buscar *um modelo normativo da política*, cujo conceito de legitimação não passe pelo poder-domínio, mas, sim, pela necessidade de aboli-lo.

<sup>1</sup> Reis (1984), em um dos seus trabalhos, desenvolve uma análise crítica a esta posição de Habermas. Utilizando-se das análises de Piaget, afirma que as condições para a ação racional se superpõem, em grande medida, não apenas às condições para a ação de natureza instrumental, mas também para a comunicação, a colaboração, a ação solidária e moral. Deste modo, a ação racional não tem como substrato último a excelência da operação concreta do trabalho.

Reconhecendo, portanto, a genial intuição de Habermas, que, ao reformular o conceito weberiano de racionalização, busca a eliminação de formas de legitimação com ingredientes de domínio, nos dispomos a explorar este problema aí evidenciado. Um problema político que necessariamente terá que ser tratado na sua relação com a *emancipação humana*. Contudo, o faremos sem abandonar as trilhas de intuição de Arendt e Habermas.

### **Normatividade e vida política**

A diferença básica entre Hegel (1983) e Kant (1991) está na constatação de que, para o primeiro, a verdade que a filosofia procura conhecer não está de modo algum colocada na forma de teses dogmáticas fixas que, uma vez descobertas, basta guardar na memória. Hegel não aceitava, pois, a existência de uma consciência anterior, fundamentada a si mesma, produzindo a realidade. Para ele, a verdade reside no próprio processo do conhecimento, ou seja, no conjunto de representações de uma época, de uma sociedade como produto de uma consciência real (o real é o racional e o racional é o real). Representada de forma imediata, a realidade existe e está em constante movimento em busca de seu fim: *a idéia absoluta*.

Então, para Hegel, a consciência real só se forma como reflexão após a consciência natural contingente ter produzido um conhecimento que ele chama de imediato. *Consciência real, para Hegel, é aquela que executou um movimento teórico de reflexão*. Entretanto essa consciência que produz um conhecimento em primeira mão é ilusória (falsa), porque ela contém em si o "germe" de sua contradição, que executou um primeiro movimento teórico de negação. A partir de então, a consciência vai em busca da superação da sua contradição (a negação da negação), em direção ao seu fim: a ciência como verdade absoluta.

O que em Hegel se inicia como uma crítica imanente a Kant transforma-se, no fim, em uma negação abstrata. A teoria do conhecimento produz-se em círculos e deve curar-se da sua falsa consciência para chegar à consciência de si mesma (Habermas, 1987).

Para Kant, a consciência real forma-se como reflexão antes da consciência natural contingente ter produzido um conhecimento. Para ele, quando se realiza pelo pensamento um movimento teórico de reflexão, produz-se, primeiro, um entendimento da realidade *a priori* — um conceito. Este, posto na relação com a experiência, produz o conhecimento, a realidade. Essa consciência anterior que produziu a realidade existe em si mesma (consciência prototípica) e é anterior ao seu resultado. *Consciência real, para Kant, é aquela consciência, fruto da razão em si mesma, que produziu pela percepção dos fenômenos a consciência contingente da realidade.*

Contra essa consciência anterior, como um *a priori* do entendimento da realidade, Hegel dirigiu sua crítica. Para ele, é o mesmo que aprender a nadar sem entrar na água. Entretanto, essa consciência anterior não deixa de ser a mesma consciência real — a verdade absoluta hegeliana. A diferença é que em Kant a consciência real precede a produção da realidade e em Hegel ela é procedente da produção da realidade. Para o primeiro, o princípio da *crítica* torna-se apenas uma dúvida incondicionada, dúvida essa que se resolve no fundamento da razão e que não precisa de fundamentação. Para o segundo, a consciência que se critica não faz parte da dúvida metódica. Ela se constitui em um *medium* através do qual a consciência se desenvolve (superando as contradições) como consciência de si.

Derivam, pois, de Kant e Hegel os conceitos acerca da *consciência falsa*. Enquanto que, para o primeiro, consciência falsa é aquela que executou um movimento teórico de reflexão, que não guarda relação com a experiência, com o mundo sensível dos fenômenos *{uma ilusão, uma ficção}*, para o segundo, consciência falsa é aquela que executou um

movimento teórico de reflexão e produziu uma consciência contingencial imediata *{uma realidade ilusória, falsa}*.

Contra a idéia do absoluto e do movimento do espírito surge, da crítica do idealismo hegeliano, *o materialismo histórico*. Era preciso, segundo Engels (1961), substituir o culto do homem abstrato (uma alusão à obra de Feurbach) pela ciência do homem real e de seu desenvolvimento histórico. A primeira geração dos jovens hegelianos passa, então, a criticar na obra do mestre a prevalência do atemporal e do necessário sobre o mutável e o causal.

Criticam, portanto, em Hegel, *a moldura idealista do conceito da razão*, um movimento do espírito no qual este era compreendido dialeticamente como um espírito que caminha através da natureza e da história. Para Marx e Engels (1961), o processo ininterrupto de uma realidade em movimento, do vir-a-ser e perecer, não é absoluto, definitivo. Esse processo é uma ascensão infinita do inferior para o superior como *movimento teórico da matéria*, ou seja, pelo reflexo desta no cérebro do homem ou naquilo que se pode chamar de razão. Deste modo, Marx divergia de Hegel no método e não no conteúdo. Enquanto o mestre dava primazia ao movimento do espírito, Marx privilegiava, como método de análise, o movimento da matéria.

A primazia, por uma questão de método, não se situa na razão, no pensamento puro, mas na praxis, enquanto atividade humana na qual o homem pensa a realidade (teoria) e o modo correto de seu agir no mundo (prática). Neste caso, espírito e matéria (realidade), uma coisa só, caminham através da natureza e da história.

Marx retoma o conceito de praxis na *polis*, a ação em Arendt, como pensamento contemplativo, como ato de entendimento do mundo, mediado pela linguagem (*lexis*) e o articula com o labor, como ação humana — um fazer na relação com a natureza —, como ato de sobrevivência no mundo, mediado por instrumentos materiais. Ele não distingue a ação humana mediada por instrumentos materiais *{o agir instrumental}* da ação

humana mediada pela fala (o *agir comunicativo*). Na verdade, ele articula a ação de pensar o mundo e entendê-lo através da linguagem (teoria) com a ação de fazer o mundo e transformá-lo através de atividades laborais (prática). Metodologicamente, privilegia a prática (*as ações de natureza instrumental*). São essas ações que vão se revelar, para ele, capazes de promover a emancipação humana, a qual se realiza como praxis, como atividades humanas conscientes da classe proletária.

Para Marx, então, *a consciência real é aquela que executou um movimento teórico de reflexão na Junção com as ações humanas que põem em movimento as forças produtivas*. Deste modo, a consciência real vai formar-se enquanto praxis, que produz representações em estruturas sociais e modos de produção determinados. Entretanto, as representações imediatas, que contêm em si as suas contradições, vão produzir-se em formas que podem aumentar ou diminuir a *transparência* de uma sociedade. Assim, para ele, *a consciência falsa é uma das modalidades de consciência da realidade social, na qual as interações humanas produzem aparências*.

Nossa posição teórica segue a argumentação de uma crítica imanente a Kant, iniciada por Hegel, e vai na direção de uma crítica imanente a Marx.

Sustentamos que as ideologias, entendidas e compreendidas por Marx, não se podiam explicar como falsa consciência ilusória de produtos racionais elaborados pelos homens através de conhecimentos empíricos (o privilégio da prática). E nem se realizavam na relação existente entre teoria e prática como *praxis social una* (como privilégio de uma orientação política dada pelo agir instrumental). Nos opomos a um esquema reducionista hegeliano compreendido de forma negativa.

Em Marx (1981), as ideologias são idéias ou teorias socialmente determinadas pelas relações de dominação entre as classes. Assim, a determinação dessas relações resulta no processo de interação humana numa falsa consciência, ou seja, os indivíduos (ou a classe) têm na descrição

falsa da realidade uma orientação política para sua ação. Trata-se, enfim, de delinear um "sentido" para a ação política, diante de uma dada situação, retirado de um conjunto de teorias (empiricamente demonstráveis) e valores (de natureza simbólica).

Entretanto, tal sentido se torna abstrato por não ter o ator coletivo (a classe) uma "consciência primeira" que o oriente na sua ação. Sendo assim, ele "entra" na história como ator que não tem de início uma consciência de sua ação. Constata-se aí uma relação de *incompatibilidade* entre um sentido dado a uma ação e as relações recíprocas (dialéticas) entre conjunto de teorias como juízos de asserções de fatos e máximas como juízos de valor. Temos, então, um esquema hegelianista compreendido de forma negativa e abstrata.

Para nós, assim como em Marx, a consciência real é aquela que executou um movimento teórico de reflexão na junção com as ações humanas que põem em movimento as forças produtivas. Deste modo, a consciência real vai formar-se enquanto praxis que produz representações em estruturas sociais e modos de produção determinados. Entretanto, as representações imediatas contêm em si os "germes" das contradições da realidade, porque são resultados de *falsas motivações* (ou vontades) que vão dar um sentido prático-político às ações humanas no contexto duplo de racionalidades, e não porque elas já estão contidas na realidade "fatalisticamente", numa forma abstrata e negativa.

Retiramos, portanto, da noção de ideologia em Marx seu caráter de falsidade (entendido no seu sentido objetivo), mas retemos o significado forte da ideologia, pensada por ele, enquanto orientação para a praxis, que não pode e nem deve nunca sobrepor interesses de poder (coerção, manipulação e violência) aos interesses emancipatórios, como forma de orientação ética e moral para o exercício político, sobretudo da vida pública.

A consciência real forma-se produzindo representações em estruturas e modos de produção determinados como resultado de praxis

social de natureza dupla —*praxis social dupla* (como privilégio de uma orientação política dada tanto pelo agir instrumental quanto pelo comunicativo). A consciência natural contingente produz um conhecimento imediato executando dois movimentos teóricos de reflexão de natureza distinta, a) um movimento interno do pensamento, realizado pela razão como produto de um processo cognitivo. Essa razão produz, então, conhecimentos sistematizados na forma empírica, que se concretizam em ações operacionais concretas com características operatórias e instrumentais (*praxis do tipo teórico-técnico*); b) um outro movimento interno do pensamento, realizado pela razão como produto de um processo de natureza não cognitiva, através do qual a razão, na sua natureza prática, sistematiza formas interpretativas de valores que se concretizam em ações de obediência às normas sociais existentes, reconhecidas como legítimas, porque são reconhecidas por todos intersubjetivamente (*praxis do tipo teórico-prático*).

A consciência real forma-se como um processo de análise interpretativa racional e empírica da realidade. Entretanto, as representações humanas, como ideologias, formam-se por análises erráticas da realidade, como produto de vontades humanas e não porque já nasceram assim, numa forma abstrata de negação da realidade. Daí que as representações humanas imediatas, contendo falsas motivações (falsos sentidos para a orientação de ação política), vão formar *a consciência falsa, que é aquela que se forma, numa realidade conflituosa, como produto de vontades humanas que nascem das contradições da realidade, ocultando-a*.

O caminho da natureza e da história dos homens não se faz por um movimento exclusivo da matéria, onde esta age "por sobre a cabeça dos homens" (produzindo ações não-intencionais). Esse caminho se faz também por um movimento do espírito, capaz de compreender o mundo e retirar dele um sentido prático através de julgamento de valores com validade de significados.



Nossa argumentação buscou, até aqui, constatar um equívoco de Marx (e Habermas muito bem o aponta). Esse equívoco consiste no fato de que Marx, nas suas análises, não distingue a ação criadora do homem, através da qual ele produz um mundo artificial das coisas, como necessidade prática de conservação da vida material (a atividade econômica), da ação criadora do homem, através da qual ele produz uma interpretação racional de seu mundo vital, como necessidade prática de conservação da vida nos seus aspectos não-materiais (atividade intelectual ou "espiritual").

Divergimos de Marx, mas esta divergência não é de conteúdo, mas de método. Trata-se apenas de "desgarrar pelo pensamento" (uma alusão a Hegel e agora a Marx) o processo de interação dos homens, realizado pela fala como forma de comunicação, no qual a *linguagem* é compreendida *como instrumento de poder*. Essa linguagem exerce também um papel importante na formação da realidade, que se faz na junção das ações humanas que põem em movimento as forças produtivas.

Decorrente de tudo isto, a compreensão das ações sociais que se realizam no contexto de racionalização toma um único sentido, de acordo com a natureza dupla da razão.

Julgamos que Weber (1982) tenha se equivocado quando deu um tratamento analítico à ação social, caracterizando-a de caráter exclusivamente instrumental. Para nós, a ação social é de natureza dupla. Ela se constitui como ação de natureza instrumental dependente de conhecimentos *a posteriori*, empiricamente tratáveis, mas é também de natureza simbólica, normativa, dependente de conhecimentos *a priori*. Deste modo, vamos entender, diferentemente de Weber, o conceito de racionalização: *racionalização é um processo no qual as ações sociais tomam um sentido racional instrumental e ao mesmo tempo normativo*.

Para Weber, a racionalização dá-se quando as ações sociais tomam um sentido de racionalização instrumental, que implica uma racionalidade do domínio. Uma racionalidade capaz de fazer do crescimento das forças

produtivas, ligadas ao progresso técnico-científico, o fundamento da legitimação do domínio. Para Marx, ao contrário, esse processo de racionalização era visto, embora de forma crítica, como potencial de emancipação humana. Ele via na racionalidade de sua época, traduzida em forças produtivas ligadas ao progresso técnico-científico, um instrumento potencial de libertação desde que depurada, por uma praxis revolucionária, de seus pseudo-elementos de legitimação democrática de uma sociedade capitalista.

Habermas (1983) tenta recuperar, no seu modelo de reconstrução teórica de "comunicação pura", o conceito de racionalização de Weber, preservando o que ele chama de intuição de Marx. Para ele, a emancipação humana diante de uma racionalidade de domínio não se dá como Marx pensara. Este se equivocara, pois não conseguiu compreender a interdependência na dialética das forças produtivas e condições de produção, ou seja, o modo de expansão de um saber de natureza técnica e a idéia de um acesso humano a uma consciência de si não distorcida por uma ideologia.

No dizer de Reis (1982, p.189), Habermas, ao reformular o conceito de racionalização em Weber, insiste na separação nítida entre os contextos de trabalho e interação. Estabelece, assim, uma distinção entre diferentes tipos de racionalidades e conhecimentos. Assim o fazendo, ele não reconhece a existência da relação entre meios e fins no comportamento do ator social que se emancipa. Não reconhece, enfim, a natureza do comportamento do ator social, que é ao mesmo tempo instrumental e subjetiva. Habermas desconhece o papel da ação estratégica claramente intermediária entre interação e trabalho. Reis chega inclusive a admitir estar contida nessa separação o "inquestionável" fracasso de Habermas em sua proposta epistemológica central. Nessa equívoca concepção de racionalidade, Habermas vai abstrair dos indivíduos concretos que se emancipam as condições sociológicas presentes na realidade.

Podemos dizer, então, que nossa intencionalidade atingiu seu objetivo: buscamos recuperar, com base na crítica de Reis (1984), as idéias de Habermas, nas trilhas de Arendt, acerca da indispensável necessidade de se propor um modelo teórico que busque o ressurgimento da esfera pública que o moderno destruiu.

Ao admitirmos um conceito de racionalidade única, que se realiza por uma razão de natureza dupla, restabelecemos a relação entre os meios e fins que objetivam o comportamento de um ator social, nos contextos de trabalho e interação. Voltamos assim a um conceito *de praxis única*.

No entanto, essa volta não implica o entendimento de um mundo racionalizado numa forma instrumental. Para nós, a praxis social não é entendida como produção de ações humanas simples e de caráter instrumental. Ela é efetivada e se dá como produto de ações sociais derivadas da experiência, mas se realiza por uma ação de natureza dupla. Desta maneira, *à medida que as ações instrumentais ocorrem, acontecem também as ações de caráter normativo* (de natureza comunicacional e simbólica).

Em decorrência, os processos de *individuação e socialização* ocorrem de tal modo conexos que é na formação individual (estrutura cognitiva intelectual) que se forma *agênese da ação socializada*. À medida que os indivíduos aceitam como válidas (intersubjetivamente) normas interpretativas da realidade realizadas por outros, vão-se formando as condições necessárias para o surgimento das *vontades humanas* que se tornarão coletivas. Isto significa que os atores vão-se constituindo por intermédio de uma consciência real que se forma pelas condições sociológicas presentes na realidade (formação econômica e processos de dominação social existentes).

Somente assim a expressão autêntica de identidades individuais pode ser assumida lúcida e livremente na articulação com as identidades coletivas em sua profundidade histórica. Deste modo, as vontades coletivas formam-se na sua *conjunção* com as identidades individuais, que se realizam na sua

*junção* com as forças produtivas. Isto porque *as ações humanas são de caráter instrumental e, ao mesmo tempo, normativo.*

### **O (re)pensar do caráter de dominação social na modernidade**

É na relação do *quadro do trabalho*, espaço no qual os homens controlam as forças da natureza para delas retirar suas necessidades de sobrevivência, e do *quadro institucional*, espaço de interação no qual os homens ajustam as relações entre si, construindo formas sociais de distribuição da riqueza social, que vamos apreender as mudanças (readaptações) ocorridas nas diversas construções históricas das estruturas políticas capitalistas dos países ocidentais.

O crescimento das forças produtivas no século XIX acrescentava ao quadro institucional uma expansão do espaço de racionalização, que se manifestava como um domínio incontestado do capitalismo no seu tempo. Essa expansão da racionalidade de dominação, Marx (1961, p.245) a entendeu como relações de produção:

Os homens nunca renunciam àquilo que já adquiriram; mas isto não quer dizer que nunca renunciam às formas sociais sob as quais adquiriram determinadas forças produtivas. Muito ao contrário. A fim de não serem privados dos resultados obtidos e para não perderem os frutos da civilização, eles se vêem obrigados, a partir do momento em que a forma de seu comércio não corresponde mais às forças produtivas alcançadas, a modificar todas as suas formas tradicionais.

Nesta passagem de Marx, que corresponde a um dos pilares de sua teoria sociológica, ele chama a atenção para a inversão de um processo político que estava ocorrendo no capitalismo. Nas sociedades "tradicionais", pré-capitalistas, a legitimação, consonante a uma forma de dominação social, fazia-se através de interpretações cosmológicas do mundo, devido ao nível de desenvolvimento de suas forças produtivas. Com o desenvolvimento

dessas forças, ampliou-se o espaço de racionalização e, conseqüentemente, a necessidade de novas interpretações do mundo<sup>2</sup>. Deriva daí, também, a exigência de novas relações entre os homens e a readaptação do quadro institucional, através da construção de novas formas sociais. Ao perecerem as antigas formas de domínio, *o espaço ampliado da razão instrumental exige para si o papel de dominação*.

Marx identificara a nova forma de dominação social do capitalismo de seu tempo: se antes os fundamentos do domínio eram *imediatamente políticos* e só *mediatamente econômicos*, agora a legitimação que fundamentava o domínio era de *imediato econômica*. A partir daí, Marx elabora, então, a crítica da ideologia burguesa em sua nova forma de economia política. Para ele, o Estado de Direito burguês, enquanto "superestrutura", se subordinava ao mercado privado. Sua teoria do trabalho revela a aparência (crença ideológica) de liberdade na troca dos equivalentes. Evidencia a relação de violência institucional que subjaz à relação do trabalho assalariado, compreendida, na forma de relações de produção, como direito jurídico privado (direito de propriedade).

Habermas (1983) aponta, em *Técnica e ciência enquanto "ideologia"*, dois fenômenos ocorridos no desenvolvimento do capitalismo que alteraram significativamente, desde a época de Marx, a conexão entre as forças produtivas e as relações de produção.

Desde os fins do século XIX, os fenômenos do intervencionismo estatal e da interdependência entre pesquisa e técnica vêm perturbar aquela constelação entre o quadro institucional e o trabalho (subsistema da ação racional instrumentalista).

<sup>1</sup> Estamos entendendo os conceitos de racionalização e domínio na forma em que Max Weber os concebeu. Entende-se por racionalização um processo no qual as ações sociais tomam um sentido racional instrumental que sempre caracterizou, para ele, a história da modernidade. Por racionalidade de dominação ou domínio entende-se a racionalidade capaz de fazer do crescimento das forças produtivas ligadas ao progresso técnico o fundamento da legitimação social. Ver Cohn (1989), especialmente o texto cinco de Weber, "Religião e racionalidade econômica".

Com o surgimento do intervencionismo estatal uma importante mudança ocorreu. Emergiu, como uma nova forma social, um aparelho estatal autônomo com relação ao mercado, com fins de garantir a estabilização e o crescimento econômico pela eliminação dos riscos que vinham ameaçando o sistema. Nesse sentido, quando o fenômeno do intervencionismo vai se consolidando como um fato histórico do século XX, um aparelho estatal "renovado" vai se constituindo complementarmente à base da produção. Este visa, em última análise, à estabilização da economia pela compensação de disfunções ocorridas no processo de troca de equivalentes. Uma economia efetivada por um desenvolvimento endógeno, regulada por uma "mão invisível" (uma alusão a Adam Smith), não era mais congruente com os princípios liberais de uma sociedade burguesa.

Esse "novo" quadro institucional surge ofertando um *programa de substitutivos*. Nele, a orientação não se dá mais pelas conseqüências sociais de um mercado, mas por orientações capazes de preservar as condições estáveis de um sistema global como garantia de segurança social (pleno emprego) e *performance* técnica; como garantia de *status*, de acordo com o rendimento individual, bem como estabilidade no emprego e vencimentos.

Com o fenômeno da interdependência entre pesquisa e técnica ocorre também uma outra significativa mudança. Na verdade, os esforços institucionais que incentivam a pesquisa, visando aumentar a produtividade, através de inovações tecnológicas, sempre existiram no capitalismo, porém numa forma natural de crescimento. Na contemporaneidade, as pesquisas são encomendadas em grande escala e passam a não objetivar de imediato a produção econômica. Constituem-se, por assim dizer, reservas de tecnologias retrabalhadas e, só mais tarde, se colocam como aplicáveis. Exemplo disso encontramos na articulação de pesquisas encomendadas pelo setor militar, onde as informações técnicas que favorecem esse setor são repassadas, posteriormente, para os setores de produção de bens civis (Habermas, 1983, p.329).

Esta interdependência permitiu um avanço extraordinário do progresso técnico, a ponto de transformar *a técnica e a ciência contemporânea na principal força produtiva*. Ora, isto traz como consequência relevante o fato de a produtividade, que determina o acúmulo do capital, não se fazer mais em função básica dos produtores imediatos. Neste ponto é importante frisar que a força de trabalho dos produtores imediatos era a única fonte de mais-valia considerada por Marx.

Para Marx, a força de trabalho do produtor imediato, medida pelo tempo de trabalho socialmente necessário, é responsável por uma produtividade que se realiza no contexto de um desenvolvimento das forças produtivas. A produtividade é dada pela força de trabalho capaz de produzir mais do que o necessário em quantidade e qualidade, com fins de preservação da vida, na articulação com as relações de produção. Entretanto, Marx via essas relações constituídas pela propriedade econômica das forças produtivas. Contudo, essas relações, princípios básicos pelos quais os homens se organizam societariamente, apareciam na forma de relações ideológicas como direito jurídico-formal burguês. Neste caso, uma parte do social (a classe trabalhadora), sem controle sobre os meios de produção, ficava destituída de propriedade econômica. Marx vai detectar aí, então, *a contradição entre as forças produtivas e as relações de produção*.

Com base nessa argumentação, podemos, então, interpretar Marx. Havia, no seu tempo, uma *correspondência* na forma de contradição entre as forças produtivas e as relações de produção. Entretanto, mesmo estando em contradição, essa correspondência se fazia na relação *com o modo de produtividade, que era consonante com a ampliação do espaço de racionalização de sua época*.

O modo de aparecer da dominação social burguesa levava a indicar que a supressão das formas dogmáticas do poder-domínio se daria pelo simples acesso do produtor imediato aos meios de produção. Deste modo, o controle das forças produtivas pela classe trabalhadora requereria apenas a posse dos meios de produção por parte da classe trabalhadora, para se

estabelecer uma nova relação entre os homens, possibilitando o surgimento de uma nova organização social.

Nos dias atuais, a força de trabalho do produtor imediato perde seu peso no processo de produtividade para a ciência e a técnica contemporânea, que passam a ocupar o lugar de principal força produtiva.

Com base nesse fato, podemos, então, reinterpretar Marx. Hoje é a força de trabalho do produtor não imediato (setor terciário), como um *a priori* tecnológico<sup>3</sup>, que é a responsável por uma produtividade que se realiza no contexto do desenvolvimento das forças produtivas. Deste modo, a produtividade é dada por uma força de trabalho como "energia mental", cristalizada nos produtos e não passível de ser medida pelo tempo de trabalho socialmente necessário. Além do mais, essa força de trabalho que valoriza o capital não se articula mais com as relações de produção no sentido estrito, clássico-marxista, ou seja, como obstáculo às forças produtivas, como elemento capaz de acirrar a contradição existente na base da economia, levando ao colapso o modo de produção e a sua organização específica.

Assim, no capitalismo contemporâneo, não há uma *correspondência* na forma de contradição entre as forças produtivas e as relações de produção enquanto relações de base econômica, porque *o modo de produção que se coloca articulado com o espaço de racionalização* não é o mesmo da época de Marx.

Contudo, a contradição persiste. Ela apenas se deslocou para o nível global do sistema. Deste modo, a contradição aparece como *Razão de Estado*, como um processo de salvaguarda do sistema social em risco de desintegração. Neste nível, enquanto *relação de natureza política*, a contradição continua gestando sua ideologia. *A contradição apenas se alterou no seu modo de aparecer social*<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> A técnica é uma simples idéia na forma de conceito. Seus resultados, sim, é que são concretos e empiricamente tratáveis. Como simples idéia, ela é uma representação do mundo empírico.

<sup>4</sup> Neste ponto divergimos de Habermas, quando este afirma que as contradições entre as forças produtivas e as relações de produção não constituem mais pontos vulneráveis para o capitalismo tardio.



da economia, não leva mais a indicar que a supressão das formas dogmáticas do poder-domínio se dará pelo simples acesso do produtor O modo do aparecer da dominação social burguesa, não estando mais sendo legitimado pelo ocultamento da contradição existente na base imediato aos meios de produção. O controle político das forças produtivas pela classe trabalhadora, com base na simples socialização dos meios de produção, não é mais suficiente para possibilitar o surgimento de uma nova organização social, inaugurando novas relações entre os homens. Aliás, Marx já nos alertara sobre isso, instigando-nos à reflexão<sup>5</sup>.

Mas, como o processo de racionalização se efetiva por uma razão de natureza dupla, podemos dizer que no passado a força de trabalho do tipo "corporal" do produtor imediato dava a tônica da produtividade, e era essa força que valorizava o capital. Daí, se situar nela a fonte de dominação do capitalismo. Dessa fonte o sistema social retirava seu processo de legitimação. A ideologia como fator de legitimação colocava-se, portanto, numa *superestrutura determinada por uma infra-estrutura*. A ideologia, então, aparece como falsa liberdade quando se realiza uma troca de equivalentes.

Agora, no presente, a força de trabalho do tipo "mental" dá a tônica da produtividade e é essa força que valoriza o capital. Daí se situar nela a fonte de dominação do atual capitalismo, através do qual o sistema social vai retirar seu processo de legitimação<sup>6</sup>.

<sup>5</sup> Ver Marx (1982b, p. 149). Marx alerta Proudhon dizendo que a renda e a propriedade são colocadas pelos economistas como erros, porque são pensadas como categorias eternas. A contradição entre as forças produtivas e as relações de produção, não estando mais assentadas numa base econômica, perdem seu peso político como fenômeno capaz de liberar formas emancipatórias humanas, na forma de conflitos de classes economicamente antagônicas. Assim, *as classes sociais não são mais capazes de promover a emancipação humana, porque, ao perderem seu peso político, perdem, igualmente, seu peso no processo de dominação social*. O alerta de Marx continua valendo. Seus "interpretadores" não devem considerar as categorias marxistas como categorias eternas.

<sup>6</sup> Nos dias de hoje, o processo de dominação social põe-se para além do Direito Natural que, desde Locke e Kant, tem seu conteúdo justificado pelas relações legítimas de produção. Para nós, o processo de legitimação ocorre da seguinte forma: quando os homens produzem, e aí está caracterizada uma forma típica de ação instrumental, o fazem tanto por uma ação de natureza instrumental (trabalho) quanto por uma ação comunicativa de cooperação no trabalho, sendo que esta se caracteriza por uma ação de

Entretanto, a ação racional do tipo "mental" produz representações *apriori* do mundo empírico. Como um produto apenas da razão, em forma de representação, um *a priori tecnológico*, independente de seus resultados, vai tornar-se o meio de legitimação para uma nova forma de dominação social. Conseqüentemente, em virtude de ser essa força a que valoriza e legitima o capital, essa forma de legitimação não pode ser mais retirada como interpretação de um mundo que se desenvolve no interior de um processo de racionalização exclusivamente instrumental. O processo de legitimação no capitalismo contemporâneo dá-se, e de modo relevante, *como interpretação de um mundo que se desenvolve no interior de um processo de racionalização de natureza simbólica*.

O processo de legitimação da dominação social no capitalismo de hoje volta a assumir uma forma *política imediata*, sendo *mediata* sua forma econômica. Contudo, diferentemente das sociedades "tradicionais", anteriores a Marx, essa forma de legitimação não tem mais condição de se fazer na base da tradição cultural. Acompanhando a ampliação do espaço de racionalização dos tempos de modernidade, a técnica torna-se uma "ideologia". Como uma simples idéia ela aparece como a própria *razão instrumentali sta*, independente das ações humanas, sendo resultado de um sistema autodirigido. A técnica transforma-se, então, numa "ideologia" capaz de ser, ao mesmo tempo, fator de dominação e legitimação do sistema social.

caráter normativo. Logo, tem-se uma *razão agindo de natureza dupla*, têm-se, conseqüentemente, modos de legitimação e dominação social agindo com natureza dupla. No decorrer do tempo histórico, quando se tinha um nível de crescimento das forças produtivas, no qual se admitia o modo de produção exercido prioritariamente como ação instrumental, a *ideologia* manifesta-se, no plano prático da política, na forma de interesses não compensados (*eu produzi, agora quero o que é meu de direito*). Na contemporaneidade, na qual a ciência e a técnica tornam-se a força produtiva principal, o trabalho, prioritariamente, é dependente de habilidades cognitivas e de modos de escolhas racionais; a ideologia se manifesta na fonila de interesses não obtidos nos limites de sucesso da ação (*eu produzi e só não lenho o que é meu porque fiz minha escolha mal — deforma incompetente — no contexto da "racionalidade" existente*). As formas de legitimação, ocorrendo de maneiras diferentes, expressam diferentemente as formas de dominação social. No entanto, esta última forma ideológica de legitimação facilita o processo de dominação social, diminuindo as resistências ao poder estabelecido.

Podemos, então, afirmar que, com o desenvolvimento das forças produtivas, ampliou-se de forma gigantesca o espaço de racionalização instrumental que, por sua vez, impõe aos homens a necessidade de novas interpretações do mundo. Deriva daí a exigência de novas relações entre os homens e, conseqüentemente, uma nova forma de dominação social, que ainda continua se fazendo no interior de uma organização social especificamente capitalista. Caem por terra as "antigas" formas de legitimação do domínio capitalista, tão bem caracterizadas por Marx no seu tempo. *O espaço ampliado da razão instrumental, enquanto um a priori tecnológico, exige para si o papel de fator de dominação.*

### **Dominação social e emancipação humana**

O modo como se efetiva uma produtividade e sua forma de valorizar o capital promovem desenvolvimentos sociais e liberam movimentos emancipatórios. Porém, para nós, os atos de aprendizagem humana como processo de racionalização, empreendidos na relação entre homem e natureza (trabalho), demarcam os caminhos da história da humanidade, pelo controle que os homens exercem sobre a natureza. No entanto, esses atos não levam necessariamente à emancipação humana.

No passado, devido ao nível de desenvolvimento das forças produtivas, as ações humanas constituídas de "corpos racionais" de natureza técnico-operativa colocavam-se como forças propulsoras do desenvolvimento. A relevante função social exercida por essas ações indicava que um simples acesso aos meios de produção por parte de uma parcela da sociedade (a classe trabalhadora) era suficiente para demarcar o progresso da humanidade, bem como sua emancipação.

Entretanto, as contradições situadas na base da economia impediam o acesso da generalidade dos homens no fazer da sua história, manifestando-se como instrumento de dominação social. Suas características concretizavam-se pela efetivação de um domínio por

manipulação, coerção e violência institucional, como exploração de uma força de trabalho do produtor imediato. Essas contradições liberaram movimentos emancipatórios da classe trabalhadora, os quais reivindicavam a propriedade coletiva dos meios de produção como condição necessária para o controle das forças da natureza e como ponto de partida para o surgimento de uma nova ordem social.

No presente, no determinado momento de desenvolvimento das forças produtivas, as ações humanas constituídas de "corpos racionais" de natureza técnico-mental (um *a priori* tecnológico) colocam-se como forças propulsoras do desenvolvimento. A relevante função social exercida por essas ações vai demarcar o progresso da humanidade. No entanto, as contradições que estavam situadas na base da economia deslocaram-se para o nível geral de dominação de um subsistema político, gestando uma nova ideologia, que se identifica com o próprio domínio. Deste modo, a ampliação do espaço de racionalização instrumental identifica-se com o próprio domínio.

Essas contradições vão alterar a natureza dos movimentos emancipatórios, que perdem seu potencial enquanto movimentos gestados por antagonismos de classe<sup>7</sup>, porque a libertação do poder-domínio não se pode dar no mesmo contexto de racionalização instrumental, no qual aquele se faz e se fortalece. Mas, por outro lado, ganham seu potencial de emancipação enquanto movimentos gestados pelas contradições incrustadas no subsistema político, no qual um *a priori* tecnológico tende a se tornar uma forma universal de produção material. Nessa forma de produção, a técnica passa a circunscrever toda uma cultura e dá como resultado um mundo interpretado apenas como resultados empíricos retirados de um processo de racionalização (Habermas, 1983, p.319).

<sup>7</sup> Estamos entendendo por movimento de emancipação de classe aquele que busca a posse dos meios de produção como condição necessária de acesso ao poder político, como estratégia de supressão das formas dogmáticas do poder.

Hoje, a relação forças produtivas *versus* relações de produção configura-se numa nova constelação na qual forças produtivas e forças de trabalho movimentam-se em condições específicas de produção. Essa configuração explica-se em virtude de uma enorme ampliação do espaço de racionalização instrumental, que transformou a força de trabalho racional do tipo "mental" na principal fonte de produtividade. É essa força de trabalho que valoriza o capital. Porém, essa nova força de trabalho tem como característica situar-se em pontos diferentes no interior de um contexto do agir racional: *ela valoriza e ao mesmo tempo legitima o capital*. Isto só é possível porque a força de trabalho assume a forma política de um *discurso técnico* derivado da razão e, portanto, passível de ser estabelecido por procedimentos não referentes à experiência.

Essa força, quando mantém relações com a experiência, gera resultados concretos e torna-se fonte de produtividade. Gestações que vão organizar os meios eficazes de controle sobre as forças da natureza e que têm como referenciais de comportamento as bases técnicas como orientação da ação (*agir racional instrumental*).

Entretanto, quando essa força não mantém relações com a experiência, transforma-se em ações de caráter subjetivo, fatores de legitimação; gesta ações que vão interiorizar papéis sociais de obediência às normas. Essas ações têm como referenciais de comportamento máximas retiradas de um sistema de valores através dos quais os homens interagem entre si (*escolha racional ou agir estratégico*).

Podemos deduzir que o deslocamento do processo de valorização do capital da base econômica para o subsistema político vai modificar de forma radical o processo de legitimação. A legitimação do sistema se efetivará de forma preponderante na relação da força produtiva principal, com procedimentos relativos a máximas retiradas no interior de um sistema de valores, como ações de escolhas racionais no contexto de um agir racional estratégico.

Deriva daí que a "ideologia" da técnica, gestada na nova constelação das forças produtivas e relações de produção, não se apresenta

mais na forma ilusória de *satisfação de interesses não compensados*, devido a um agir tipicamente instrumental, mas na forma ilusória de *interesses não obtidos* no limite do sucesso, devido às próprias escolhas racionais como agir estratégico. Nesse caso, o processo de legitimação realiza-se como *ações de natureza normativa* e, portanto, dependente da vontade dos homens, ou seja, do *senso da razão prática*.

Os homens realizam suas atividades em relação com a natureza (ambiente), através de esforços individuais e coletivos, no contexto de um sistema social, como processos de preservação da vida. Essas atividades efetivam-se por um processo de reorganização, através da autocompreensão de indivíduos socializados, que se estrutura numa linguagem cotidiana capaz de orientá-las (Habermas, 1987, p.263). Pelo processo de individuação, os homens realizam ações visando à formação das suas estruturas de personalidades e respectivas capacidades cognitivo-intelectuais. E, pelo processo de socialização, realizam ações que visam à sua integração nas tarefas de trabalho, garantindo solidariedade e cooperação. Esses dois processos se articulam e produzem uma interpretação cultural acerca do mundo. Essa interpretação é que dará a forma para um processo de legitimação. Torna-se *modelo de ação social*, regra normativa básica de conduta de uma ordem legítima.

Entretanto, essas atividades se realizam por um *processo de racionalização operativa do mundo empírico*, visando à construção de objetos humanos que vão satisfazer as necessidades humanas (produção material). Dependem, portanto, de ações concretas que põem em movimento as forças produtivas. Porém, essas forças só entrarão em funcionamento através de um processo social de divisão do trabalho, no qual são alocados indivíduos de acordo com suas capacidades cognitivo-intelectuais. Desse modo, os processos de individuação e socialização articulam-se com o processo de societarização constituído por uma organização social de *ordem legítima*, que alocará os indivíduos segundo uma divisão do trabalho, visando à produção da riqueza social.

Em vista disso, vamos concluir que as atividades humanas se efetivam como ações na relação com as forças produtivas e são condicionadas por um processo de divisão do trabalho e por uma organização social de ordem legítima. Logo, as atividades humanas realizam-se por *um processo de racionalização, no qual as ações sociais assumem um sentido racional instrumental e, ao mesmo tempo, racional interpretativo do mundo empírico\**.

Ora, isto só é possível quando as atividades humanas de um mundo organizado na sua forma econômica se articular com o mundo organizado na sua forma institucional, através de valores compreendidos na forma *a priori de representação do mundo empírico*, com base em princípios necessários e universais, como meios de conservação da vida. Nesse sentido, esses princípios assumem *uma forma política* que vai orientar as atividades humanas tanto do ponto de vista da produção material quanto do ponto de vista normativo de obediência a uma ordem legítima, retirada de uma interpretação cultural com um sentido prático da razão. No entanto, essa possibilidade só se torna viável através da formação da vontade política como *processo de formação democrática da cultura*, no qual podemos definir como vontade política *aquela vontade que se transforma num desejo mediado por um valor derivado da razão, que, tomado na relação com a experiência, se constitui em princípio universal e necessário* (Kant, 1991).

\*Eni se aceitando a razão agindo com natureza dupla, a força de trabalho como ação de natureza instrumental é, também, de natureza dupla: é uma ação que pensa e ao mesmo tempo age no mundo. Mas, somente a força de trabalho de natureza "mental" (a que pensa e compreende o mundo, como por exemplo a técnica) é capaz de produzir representações *a priori* do mundo empírico. Deriva daí que o processo de racionalização, diferentemente de como Weber o pensou, é também de natureza dupla. E mental como processo de reflexão autonomizante dos indivíduos, no qual estes pensam a realidade *a priori* e é agir instrumental quando essas formas de ação pensadas se concretizam em ações sociais. Weber, ao priorizar uma objetividade científica própria do pensamento da modernidade, não distinguiu momentos de *autonomização* e momentos de *racionalização*, estes sim, processos de racionalização retirados de conhecimentos *a posteriori*. Decorrentes de um processo de autonomização, os desejos, por serem atos de pensamento do sujeito (da mente e/ou *self*) que busca a satisfação de objetos desejados, orientam formas concretas de construção dos objetos na vinculação com o pensamento da razão. Os desejos tomam-se, então, *orientações valorativas* de caráter subjetivo, que vão dar sentido às ações concretas como momento do pensamento que dá a orientação, como sentido da *razão prática*. As ações produtivas como momento objetivo transformam os desejos em ações concretas realizadas pelos iranianos. Desse modo, os desejos tomam-se *sentidos* através dos quais é possível explicar a *unidade* dos processos das ações sociais, tomando-as compreensíveis como *motivos* para ações racionais que se desenvolvem

Hoje, evidenciamos o surgimento de movimentos sociais constituídos de atores cuja ação se baseia numa disposição homogênea em torno dos meios de produção. Esses movimentos têm gestado idéias, experimentando novas formas de relações sociais que produzem o alargamento do espaço dos direitos, da cidadania. Eles vêm proclamando a liberdade, independente de uma sujeição jurídica ao poder estatal. Cremos que eles se aproximam do que poderíamos chamar de *movimentos emancipatórios* ou *movimentos de natureza política*, uma vez que suas estratégias se coadunam com o momento atual, possuindo um caráter universal fincado em princípios de solidariedade<sup>9</sup>. Esses movimentos parecem adiantar-se à realidade social e política. Neles impera o bom senso que os conduz à formação de reais coletividades sociais.

De fato, hoje, a mais sensata formulação de um estado de coisas nos parece ser compreendida quando constatamos o seguinte: de um lado, temos a política, enquanto ação emancipatória, presa ao aspecto dinâmico de uma estrutura estatal; de outro, temos uma estrutura estatal tentando substituir a ação emancipatória por um discurso técnico, excluindo a formação democrática da vontade política.

A experiência histórica do socialismo real, que pretendeu buscar a emancipação humana através do acesso aos meios de produção e uma economia planificada nos ajudam a esclarecer o equívoco do materialismo

tanto no contexto de um mundo do trabalho (acervo cultural técnico) quanto no contexto de um mundo interpretado através de interações comunicativas (acervo cultural simbólico). Ora, como as ações racionais concretas são de natureza dupla e se desenvolvem nas estruturas sociais, elas se manifestarão também numa forma dupla nos espaços do público e do privado. Efetiva-se, assim, o que nós estamos chamando de *praxis social dupla*, na qual teoria e prática não se separam. Cremos que, através desta reformulação conceitual, preservamos as idéias mais caras de Habermas e Arendt. Na verdade, a praxis assume apenas sentidos diferentes, de acordo com os objetivos que se quer alcançar (cf. Habermas, 1987, e Arendt, 1991). Para um entendimento das posições teóricas de Weber, confira Aron, 1982; Freund, 1970 e Cohn, 1989.

<sup>9</sup> Esse é o tema de nossa tese de doutorado *Para uma (re)orientação ética de movimentos de natureza política*, que visa subsidiar os movimentos organizados da sociedade civil com instrumentos políticos capazes de permitir aos mesmos se (re)estruturarem nos seus modos de organização e estratégias políticas, com o fim de ampliar os espaços democráticos de atuação humana nas sociedades contemporâneas.



histórico. O salto qualitativo da humanidade — *a passagem do reino das necessidades para o reino da liberdade* — como fonte de inspiração contexto de um processo de racionalização instrumental próprio da relação aristotélica do materialismo histórico não se dá somente no homem-natureza, mas se efetiva também na dimensão das relações de poder como interpretação simbólica do mundo.

Na verdade, muitos dos movimentos reivindicatórios da sociedade civil vêm organizando suas lutas políticas no interior de um contexto de racionalização instrumentalista do mundo empírico e, dessa forma, repetem os clássicos movimentos socialistas. Entretanto, tais movimentos se fragmentam dia a dia, destruindo-se enquanto coletividades sociais.

Classes sociais são relações cuja *racionalidade única* não pode mais explicar a realidade dos atos exercidos pelos seus atores. A racionalidade no contexto da ação racional instrumental produz uma multiplicidade de escolhas. Essas escolhas dependem das vontades e são retiradas de cálculos individuais. Nesse sentido, os movimentos reivindicatórios não podem mais ser explicados do ponto de vista das classes sociais, mas do ponto de vista de vontades individuais que se vão refletir na posição estrutural ocupada por tais movimentos. Desta maneira, os movimentos reivindicatórios que buscam a emancipação humana devem reformular sua visão de mundo.

A reflexão acerca daquela experiência histórica indica-nos, no presente, dois caminhos a percorrer, que podem conduzir os novos movimentos emancipatórios a se libertarem do poder configurado na dinâmica de uma política estatal, que se faz por um domínio cuja legitimação se encontra na própria razão do processo de dominação: a busca de uma praxis teórico-técnica que permita aos atores a aquisição de um saber produtivo como forma de operar racionalmente as forças da natureza, busca essa que deve se fazer, simultaneamente, para a construção de uma praxis teórico-prática que permita a esses mesmos atores a aquisição de um saber crítico-reflexivo da lógica do domínio, como mecanismo de supressão da "ideologia" da técnica.

À vista de toda a nossa argumentação, realizada nas páginas anteriores, é sensato propor a seguinte conjectura: a estratégia mais adequada de libertação das formas dogmáticas do poder, bem como da supressão de sua ideologia, dá-se pela realização de lutas políticas que se organizam nos parâmetros de um processo de formação democrática da cultura<sup>10</sup>.

Isto nos parece razoável porque a formação democrática da vontade política no capitalismo contemporâneo é obstruída por uma ideologia que se apresenta na forma social de vontades não satisfeitas e compensadas. Deriva daí que a libertação do domínio vai dar-se através da reflexão acerca de um mundo interpretado segundo critérios práticos da razão.

### **Educação como produção de cultura democrática**

Constatada a mudança do processo de dominação social na contemporaneidade, modifica-se, também, a função sociopolítica da educação. É sensato, portanto, propor uma reformulação conceitual das tarefas educativas, visando interpretá-las e compreendê-las de acordo com sua função social e sua contribuição para a emancipação humana. E o que faremos a seguir.

É possível reconhecermos na relação capitalismo e organização do Estado a sede de alguns conflitos que colocam este último como definidor de uma esfera do poder. Para Offe (1984), a raiz desses conflitos situa-se na dependência estrutural do Estado contemporâneo à acumulação capitalista. Dependente do processo de acumulação capitalista, o poder público necessariamente deve manter condições exteriores de seu poder, constituindo políticas públicas que favoreçam o processo privado de acumulação.

<sup>10</sup> Estamos entendendo por cultura o mesmo que Habermas: cultura é um armazém do saber do qual os participantes de uma comunicação extraem interpretações no momento em que se entendem mutuamente sobre algo (cf. Habermas, 1984, p. 125).

Em suas análises acerca dos Estados mais desenvolvidos política e economicamente, como os da Europa, Offe afirma que o conceito de Estado capitalista pode ser expresso por uma forma institucional de poder público em relação com a produção material, caracterizando-se por quatro determinações funcionais: privatização da produção, dependência de impostos, legitimação democrática e acumulação como ponto de referência.

Estabelecendo como enfoque analítico principal a conexão entre o poder estatal e a acumulação privada, na qual a preservação do poder é dependente da acumulação, o referido autor vai concluir que as estratégias que produzem e reproduzem a compatibilidade entre aquelas quatro determinações definem o que se compreende por "política": *política é apenas o aspecto dinâmico da estrutura estatal.*

Decorrente dessa dependência, o Estado só encontra uma saída: criar condições para que cada indivíduo seja incluído nas relações de troca. Dessa maneira, a existência de um mercado no qual há a incorporação de todas as unidades de valor nas relações de troca toma-se o elo fundamental entre as estruturas políticas e econômicas, conferindo ao Estado sua estabilidade política.

A essa necessidade imprescindível para o exercício de poder estatal, na fase atual do desenvolvimento capitalista, Offe chama *de, processo de universalização da forma-mercadoria.*

Entretanto, esse processo, como fenômeno do desenvolvimento capitalista que ocorre em Estados fortemente intervencionistas, vai fazer emergir da relação capitalismo-organização estatal uma *contradição estrutural* que, colocada em movimento pelo subsistema político, introduz mecanismos regidos por lógicas opostas: de um lado, um processo de reprodução administrativa da forma-mercadoria, guiado pela lógica do valor de troca, gerando interesses que passam pelo marco do sistema econômico, tais como a criação de empregos, a regulação de preços e salários etc; por outro lado, o Estado introduz um processo de desmercantilização, para evitar que esses interesses sejam generalizáveis, através de mecanismos situados além da lógica da valorização do capital.

Nesse sentido, o sistema econômico passa a utilizar força de trabalho imaginária e a apoiar-se em instituições que não admitem o modelo mercadoria. Exemplo típico é o caso da instituição escola, na qual os professores, com suas tarefas de ensino, colocam-se como elementos contraditórios no interior das relações capitalistas. Não é certo que a escola tenha por objetivo produzir mercadorias. Seu produto expressa conhecimentos e qualificações, embora contribua para melhorar a qualidade de venda de certas mercadorias; não se caracteriza como mercadoria, pois a força de trabalho é vendida por aqueles que recebem a "produção" da escola.

Os professores, portanto, enquanto categoria específica de trabalhadores, colocam-se no interior da produção capitalista como elementos contraditórios que questionam a base de legitimação do sistema. Muito embora não sejam produtores imediatos, sua atuação não deixa de ser perigosa. Erodindo as relações capitalistas de produção e questionando a base de legitimação do sistema, suas atividades se transformam num ponto nuclear de conflito, propiciando a realização de lutas políticas destinadas a superar a forma mercadoria como princípio de organização da reprodução social.

Constatamos, nas análises acima referidas, um equívoco de Offe. Ele não conseguiu apreender o vínculo real entre forças produtivas, condições específicas de produção e processos de valorização do capital no estágio atual do desenvolvimento capitalista.

Ao centrar seu enfoque analítico no modelo da forma-mercadoria, Offe não pôde captar o deslocamento das contradições das forças produtivas e relações de produção para o nível do subsistema político, bem como a emergência de um novo processo de valorização do capital, que se efetiva na economia pelo processo de desenvolvimento tecnológico, cuja contradição se manifesta, no político, pela "ideologia" da técnica".

Offe pensa o modelo forma-mercadoria visando captar as contradições subjacentes ao modelo de Estado do Bem-Estar Social. Segundo esse modelo, o capitalismo produz e reproduz o sistema quando a base da economia assenta-se na ideologia de uma troca de equivalentes "livre" e "justa", valorizando o capital e harmonizando-se com o sentido dado pelas atividades humanas. Desse modo, os imperativos contraditórios somente serão capazes de coexistir quando se esquivam com êxito à reflexão, aparecendo como algo diferente do que efetivamente são (cf. Offe, 1984).

A contradição não se dá, como afirma Offe (1984), exclusivamente numa forma estrutural, obrigando o aparelho burocrático do Estado a constituir um processo de dominação política realizado por mecanismos institucionais seletivos com conteúdos de classe e que se expressam em políticas que favorecem os interesses do capital no seu conjunto<sup>12</sup>. A contradição dá-se de modo verticalizado, como um processo de maior profundidade.

O Estado capitalista, enquanto mediador político, torna-se nulo quando sua manifestação não é mais congruente com os princípios que o legitimam. Deriva daí que o aparelho estatal vai buscar um novo processo de dominação política, através de um discurso técnico no qual um *apriori tecnológico* configura-se como a nova ideologia. Deriva daí, também, que a estrutura estatal se torna mais vulnerável às crises motivacionais dos atores nela envolvidos.

As atividades dos professores não se situam somente como elementos contraditórios, regidos por uma lógica externa, corroendo as relações capitalistas de produção ao colocar as suas ações para além da lógica da valorização do capital. Suas atividades situam-se no interior das relações capitalistas de produção como elementos contraditórios, *tendo suas ações emancipatórias presas ao aspecto dinâmico da estrutura estatal* e envolvidas pelo fetiche irresistível da "ideologia" da técnica.

A ideologia, ao se apresentar como um *saber a priori*, que se justifica sem a necessária comprovação empírica, mata na raiz toda e qualquer reação diante de um estado de coisas, justamente por falsear a verdade na qual ela se movimenta.

<sup>12</sup> Segundo Jacobi, Offe, na sua construção teórica, formula a questão do caráter classista do Estado em termos de mecanismos que relacionam a estrutura interna do Estado e a esfera da acumulação; introduz o conceito chave de "mecanismos seletivos" para a compreensão do funcionamento da estrutura interna do Estado. O aparelho burocrático, no processo de suas atividades, possui um amplo espectro de mecanismos institucionais: a) seleção negativa — os mecanismos seletivos excluem sistematicamente da atividade estatal os interesses anticapitalistas; b) seleção positiva — a partir do espectro de alternativas restantes, o Estado seleciona as políticas que favorecem os interesses do capital, em detrimento de grupos locais e específicos capitalistas; c) mascaramento — as instituições públicas buscam manter as aparências de neutralidade de classe, mas, ao mesmo tempo, marginalizam as alternativas anticapitalistas. Esta rede intrincada de fios burocráticos permite ao Estado organizar a hegemonia capitalista sem ser controlado por ela (cf. Jacobi, 1989).

Daí que o fenômeno da educação só terá sua força transformadora questionando a base ético-normativa da sociedade capitalista, quando as ações emancipatórias dos professores puderem libertar-se da coerção de uma política estatal traduzida por um discurso técnico dissimulado por uma ideologia que vai obstruir a formação das vontades políticas dos atores envolvidos no processo de educação.

Está aí, portanto, o que podemos chamar *de educação transformadora e libertária*. Educação libertária é toda aquela que produz, veicula, individualiza e socializa conhecimentos, *na forma de representações do mundo empírico*, como estratégia política de libertação das formas dogmáticas do poder, bem como da supressão de sua ideologia.

A educação libertária colabora na realização de lutas políticas que se organizam nos parâmetros de um processo de formação democrática da cultura. Esse é o papel relevante exercido pela educação no atual estágio de desenvolvimento capitalista, que caracteriza *a cultura como princípio educativo*.

E verdade que, nesses últimos anos, o tema educação tem sido analisado do ponto de vista das classes sociais como *medium* de ações emancipatórias da classe trabalhadora. Entretanto, nos dias de hoje, as lutas políticas dos trabalhadores têm sido abafadas por uma ação política do Estado, que destrói as formas emancipatórias nas quais Marx acreditara.

Agora, estas lutas emancipatórias deslocam-se para a periferia do sistema, e é aí que elas devem ser retomadas como *ações emancipatórias vitais*. Para nós, é neste ponto *que se dá a passagem do trabalho como princípio educativo para a cultura como princípio educativo de formação democrática*.

As ações emancipatórias são hoje obstruídas por soluções técnicas (discurso técnico); logo, sua superação pode dar-se por um processo de elucidação pedagógica, como instrumento eficaz *A formação democrática*

da cultura por um processo de *desideologização* no qual desideologizar-se significa tornar-se consciente dos sistemas e processos sociais<sup>13</sup>.

Nesse contexto, a educação, produzindo interpretações *a priori* da realidade, pode explicar o elemento central dos significados das normas e da obrigatoriedade de obedecê-las, quando estas são intersubjetivamente reconhecidas por todos. Produzindo essas interpretações na vinculação com a razão prática, o processo educativo conduz à formação de vontades coletivas que se formam com base em princípios universais das necessidades. Assim, a educação torna-se *um instrumento eficaz de decisão coletiva racional, principio formador da vontade política*.

É, portanto, no interior de um processo de formação das vontades individuais, que se formam pedagogicamente como vontades coletivas, que se vai localizar o fenômeno da educação como instrumento de formação democrática da vontade política. Tal educação se dá quando os princípios necessários e universais assumem uma *forma política* que vai orientar as atividades educativas tanto do ponto de vista da produção material (*pela aquisição de um conhecimento teórico-técnico*) quanto do ponto de vista normativo de obediência a uma ordem legítima, retirada

<sup>13</sup> Habermas foi quem nos instigou a pensar o conceito de desideologização, uma inovação conceitual que introduzimos, com o fim de captar o fenômeno de mediação política da educação no capitalismo contemporâneo. O conceito de desideologização, para nós, é um conceito-chave, pois se põe como *elemento heurístico* do método analítico-descritivo que estamos adotando no nosso trabalho de tese de doutorado. Ele permite, sem abandonar as exigências de rigor científico, o resgate da subjetividade humana presente nas práticas políticas. Habermas, em suas páginas, desenvolve a proposta de um tratamento crítico-elucidativo das "neuroses sociais", tendo como modelo analítico a psicanálise. Reformulado por nós, esse tratamento pode ser resumido e complementado no que se segue: as representações imediatas como produto de uma consciência falsamente motivada e, portanto, ideologizada, destacam-se na linguagem cotidiana como perturbações de interações sociais, provocando distorções do pensamento derivadas de uma análise errática da realidade social. Essa consciência forma posturas comportamentais constantes e inalteradas, imunes à crítica, legitimando uma ordem estabelecida. No entanto, essa postura, quando tratada de forma crítica, produzirá, em situações de diálogo, novas interpretações do mundo vital que, postas na relação com a realidade social, transformam-se *em modelos de ação social*, por serem análises reais e produtos de uma consciência real. Está posto aí o papel da educação como mediação política no capitalismo contemporâneo. Um papel que se efetiva pedagogicamente por um *discurso crítico*, cujo fim é o de eliminar, por ato de reflexão, as vontades que nascem das contradições da realidade, revelando o lado oculto da ideologia (cf. Habermas, 1987, p.288-312).

de uma interpretação cultural com um sentido prático da razão (*pela aquisição de um conhecimento teórico-prática*).

A educação como fator de mediação política é um processo de autocompreensão de indivíduos socializados que se estrutura numa linguagem cotidiana capaz de orientar de forma prática as atividades pedagógicas através de um processo de *formação discursiva da vontade*. Deriva daí que sua principal tarefa pedagógica se realiza como aprimoramento de um processo de individuação no qual os indivíduos estruturam suas personalidades e adquirem conhecimentos cognitivo-intelectuais, com fins de, segundo o senso da razão prática, interpretar e operar de forma conseqüente, na relação com os outros, o seu mundo. E nessa intersecção entre processo de individuação e socialização que reside *o real vínculo entre educação e estrutura socioeconômica capitalista*.

Nesse contexto, em nível da reflexão como prática crítico-educativa, os agentes individuais que desenvolvem ações sociais no terreno das estruturas sociais são levados a tematizar as contradições da sociedade capitalista, produzindo-se como reais sujeitos do processo político. Assim, tornam-se capazes de desenvolver ações coletivas, tornando-se eficientes articuladores de demandas através de decisões políticas racionais.

Se aceitarmos como válido, do ponto de vista analítico, o conceito de natureza dupla da força de trabalho, o fenômeno da educação é singular. Fornece conhecimentos e qualificações, tendo como característica fundamental a tarefa de conduzir pessoas a *produzir juízos sintéticos a priori da realidade*, e dá, também, às pessoas a aquisição de habilidades técnicas para tarefas de natureza instrumental. A educação torna-se, assim, um excelente meio de preparação da força de trabalho.

Entretanto, o ato da educação realizado através de uma razão de natureza dupla — como *discurso teórico-prático* e como *discurso teórico-técnico* — transforma o fenômeno da educação em um eficaz meio de produção, haja vista que não podemos entender as forças produtivas a não ser como resultado de ações humanas.



Porém, as forças produtivas dependem, para funcionar, de um processo social de divisão do trabalho no qual os homens se colocam de acordo com suas capacidades cognitivo-intelectuais. Desse modo, o processo de *individuação e socialização* articula-se com o processo de *societarização*, responsável pela distribuição da riqueza social produzida e pela alocação dos homens segundo a divisão do trabalho. Mas, como as forças produtivas só funcionam por intermédio de ações humanas que lhes vão dar sentido, vale dizer que o movimento das forças produtivas só entrarão em funcionamento quando *os atos de desejos assumirem a forma de valores que vão dar sentido prático às forças produtivas, as quais se realizam como atos concretos*<sup>14</sup>.

Os desejos, então, tornam-se *orientações valorativas* de caráter subjetivo, dando sentido às ações concretas que se realizam através das forças produtivas, tornando compreensíveis as ações sociais desenvolvidas no terreno das estruturas sociais. Mas, como as ações sociais racionais concretas configuradas numa força de trabalho são de natureza dupla, elas se manifestarão também como praxis social dupla nos espaços do público e do privado.

Deriva daí que o ato de educar consiste na *transformação dos desejos em atos concretos*, caracterizando, essencialmente, o fenômeno

<sup>14</sup> Todas as vezes que desejamos alguma coisa, essa coisa é para alguém um valor que vale a pena satisfazer. Dai nasce uma vontade. A vontade pode ser definida, então, como uma relação entre o sujeito e o objeto, derivada da relação homem-natureza, na qual o homem tenta preservar-se na contingência dessa relação. Entretanto, vamos evidenciar um *vinculo dialético* entre vontade e desejo. A vontade nasce do desejo, mas só é transformada em desejo quando mediada por um valor. Assim, os desejos tomam a forma de um *valor de objeto de satisfação*. Vamos deduzir daí que na relação homem-natureza, mediada pelo trabalho, nascem as vontades que, transformadas em desejos, tomam a forma de um objeto de satisfação. Mas os homens só vão entender um objeto de satisfação como valor na relação desse objeto com a realidade empírica, ou seja, como mundo sensível dos fenômenos. Logo, os valores tomam a forma de entendimentos da razão como representações *a priori do mundo empírico*. São, pois, os valores formas de pensamento, conceitos, princípios constitutivos do entendimento que se baseiam *em juízos necessários e universais*, cuja necessidade e universalidade só é dada pela experiência. Por isso, quando se tem uma vontade que se transforma num desejo e um desejo proveniente de uma vontade que nasce das contradições da realidade, temos uma vontade mediada por um valor que não guarda relação com o mundo sensível dos fenômenos. Temos, então, uma *ideologia*, uma distorção do pensamento, enfim, uma *ficção* (cf. Kant, 1991).

da educação como *um processo de racionalização*, no qual as ações sociais assumem um sentido racional instrumental do mundo empírico, próprio de um mundo organizado na sua forma econômica e, ao mesmo tempo, um sentido racional interpretativo-simbólico do mundo, próprio de um mundo organizado na sua forma de um viver sociocultural. Com isso, produz a educação a ampliação de um espaço democrático de atividades humanas livre de toda e qualquer forma de domínio.

### **Educação e desideologização**

A educação pensada como princípio formador da vontade política leva-nos a sugerir três proposições: a) a educação produz pessoas empenhadas na tematização das contradições da sociedade capitalista; b) produz como consequência pessoas eficientes na articulação de demandas, sendo capazes de tomar decisões políticas; c) produz pessoas capazes de adotar ações coletivas homogêneas com base em princípios de reciprocidade, solidariedade e justiça.

Essa última proposição nos interessa de modo especial, pois, sendo a ação política de natureza coletiva, pessoas com essa capacidade produzem uma *identidade coletiva*, provocando o aumento da força política do grupo social a que pertencem.

As sentenças acima expostas nos levam a verificar que existem contidas nelas três correlações possíveis quanto à *busca de satisfação dos desejos e adoção de posturas comportamentais*, a) as pessoas adotam posturas comportamentais de acordo com as vontades individuais; b) adotam posturas comportamentais de acordo com as vontades do grupo a que pertencem; c) adotam posturas comportamentais de acordo com princípios de necessidades universais. No primeiro caso, configuram-se pessoas cujos interesses se individualizam; no segundo, pessoas cujos interesses se corporativizam e, no terceiro caso, pessoas cujos interesses

se generalizam de acordo com princípios ético-morais. Neste terceiro caso, encontra-se a questão nuclear da nossa hipótese.

A educação pode mediar a formação de pessoas cujos interesses se generalizam, produzindo indivíduos capazes de interpretar o mundo em conformidade com uma certa noção de interesses e destino comuns, com uma certa "semelhança" produzida através de um processo discursivo da vontade política. *E neste processo que se efetivará a transformação dos desejos em atos concretos mediados por valores universais*<sup>15</sup>.

Mas os indivíduos só transformam os seus desejos em atos concretos quando põem em movimento as forças produtivas. Deste modo, os desejos vão realizar-se como construção de objetos de satisfação (produção econômica) nos contextos de um processo de *individuação e socialização* que se articulam com um processo de *societarização*, estruturado em normas obrigatórias legitimadas por uma ordem estabelecida, responsável pela alocação dos indivíduos segundo uma divisão social do trabalho e por uma distribuição da riqueza social produzida.

Logo, esses processos são dependentes de um grau de disponibilidade técnica que os homens possuem acerca da natureza e de uma certa disposição (dependente de suas vontades) para realizar ações solidárias e cooperativas no trabalho. Enfim, são processos que dependem de conhecimentos e qualificações de natureza operativa e interpretativa do mundo empírico.

<sup>15</sup> No processo de formação de ações coletivas, a questão fundamental está em saber quais os tipos de mudanças estruturais, percepções e incertezas específicas que tomam racional, para várias categorias, adotar para si perspectivas conflitantes e agir com base nelas. Assim, os atores que interagem normativamente não o fazem devido às suas capacidades de maximizar a utilidade. Interagem por uma disposição interna, com base numa relação de confiança, simpatia e justiça que sentiram existir em si e em outras pessoas. A variável sociológica que aí se põe é a configuração de uma certa noção de interesses e destinos comuns, uma "semelhança" produzida por uma concepção vinculatória de identidade coletiva duradoura, a partir da qual os atores empreendem cálculos racionais de utilidades individuais, agindo na base da confiança. Nesse limiar, os agentes deslocam-se de um paradigma econômico de escolha de contingência para um *paradigma sociológico* de obrigatoriedade de ordens normativas (cf. Offe, 1984, p.301). Porém, em nosso modelo de análise, o processo educativo de formação da vontade política vai permitir que esse deslocamento se faça ao longo de um eixo de ordens normativas de caráter universal.

Nesse sentido, as atividades humanas tratadas educativamente por um processo discursivo da vontade política tornam-se um meio prático indispensável, não só para o processo de produção material (econômica), mas, também, para uma interpretação simbólica das necessidades humanas e dos modos democráticos de satisfazê-las.

Na produção econômica contingente das necessidades humanas, podemos evidenciar duas correlações causais de natureza conflituosa: a) uma correlação de natureza econômica na qual a *razão técnica* põe-se como mediadora entre os processos de individuação e socialização, em que os indivíduos agem sob os imperativos categóricos dos desejos como impulsos de autoconservação, produzindo (economicamente) a realização dos desejos, que são garantidos pelos esforços coletivos de indivíduos socializados; b) uma correlação de natureza política na qual através da *razão prática* os homens julgam suas necessidades e contingências, promovendo a construção de uma organização social na sua forma política. Essa correlação se dá na articulação do processo de socialização e societarização.

A primeira correlação é definida por condições de trabalho, penúria e carência de bens produzidos (Habermas, 1987). Configura-se como um conflito que vai levar as pessoas a adotar posturas comportamentais (estratégias) que visam maximizar as utilidades individuais. Nesse caso, o critério interativo-estratégico dá-se pela *adoção de convicções segundo interesses individuais*.

A segunda correlação é definida pela alocação dos indivíduos segundo uma divisão social do trabalho e por uma distribuição, na sua forma política, da riqueza social produzida segundo custos e recompensas sociais. Configura-se como um conflito que vai levar estrategicamente as pessoas a adotar comportamentos que visam maximizar utilidades segundo posições ocupadas nas estruturas sociais (classes sociais). Neste caso, o critério interativo-estratégico dá-se pela *adoção de convicções segundo interesses de grupos corporativos*.

Nesse contexto, o determinante que guiará as ações sociais de natureza contingencial depende da forma como as pessoas interpretam

sua realidade social e política. *Ai o fenómeno da educação encontra seu papel de mediador.*

Na sua especificidade de produzir representações *apriori* do mundo empírico, a educação põe-se como elemento intermediário (*medium*) que vai orientar as atividades humanas de acordo com o senso prático da razão, orientando as ações sociais de acordo com princípios necessários e universais.

Podemos, então, definir o fenómeno da educação como um *processo de construção de identidade coletiva* através do qual os homens buscam, na sua forma econômica e política, modos de organização social. Para nós, essa mediação política da educação realiza-se concretamente por um *processo de desideologização*<sup>16</sup>.

A construção da identidade coletiva mediada por um processo educativo de desideologização torna-se um meio prático-político relevante para o resgate da subjetividade humana, possibilitando o resgate da *ética na política*, mesmo no contexto de uma sociedade de desiguais econômicos, na qual os atores sociais posicionam-se estruturalmente em classes sociais. A esse processo, que se dá na intersecção de produção de contingências e de necessidades humanas de natureza hipotética, chamamos de *produção democrática da cultura*.

As pessoas transformam seus desejos em ações humanas na junção com as forças produtivas através de meios ou instrumentos com os quais

\* Todas as vezes que os homens fazem o uso da razão, fazem-no por uma necessidade que o precede. Produz-se, então, uma *interferência*, que é produto da razão na produção do conhecimento. As interferências podem ser do tipo categórica, hipotética e disjuntiva. A primeira tem a ver com o primeiro contato que o sujeito realiza sobre o objeto captado pelos sentidos, conceituando-o e categorizando-o e obtendo uma *representação imediata* da realidade (no nosso trabalho essa representação imediata produz uma *falsa consciência* motivada por falsas vontades). A segunda tem a ver com o sujeito que conceitua e categoriza o objeto e emite juízos sobre ele, ditando-lhe seus predicados de acordo com a regra maior já indicada na primeira. A terceira tem a ver com a separação que o sujeito realiza, através da razão, utilizando um termo intermediário que se faz representar pelo *medium ou mediação*, cuja razão atua como *elemento de relação*, indicando a natureza que vai categorizar e conceituar o objeto. Assim, através da *crítica das representações*, os homens produzem o elemento intermediário entre a realidade social existente e o conceito que dela se tem. Nesse caso, a *desideologização* realizada por uma mediação educativa toma-se o elemento *medium* que permitirá a orientação das atividades humanas segundo necessidades universais (cf. Kant, 1992, p. 135-154).

os homens operam e transformam a realidade. Mas a razão pensa, e a realidade existe e é transformada pela ação. A razão e sua capacidade de criar instrumentos que operam a realidade produzem a transformação da realidade, que não é, de modo algum, independente da razão. Nessa correlação, dá-se a *unidade do sujeito (portador da razão) e do objeto como movimento do pensamento realizado pela consciência*.

Mas, como a consciência pode formar-se na constelação razão/forças produtivas? Forma-se quando a atuação das forças produtivas transformam a realidade segundo as necessidades humanas. Essa transformação realiza-se de modo cientificamente organizado em sua forma empírica de comprovação de fatos, concomitantemente com o modo interpretativo racional simbólico, através de valores.

Quando a satisfação das necessidades humanas ocorre através da comprovação de fatos, a razão realiza um movimento do pensamento que é resultado do processo cognitivo, mas, quando essa satisfação se dá na forma de valores, a razão realiza um movimento do pensamento de acordo com as necessidades práticas ou derivadas de um senso prático da razão, produzindo o que se pode chamar de *consciência das necessidades*. A consciência das necessidades pode ser verdadeira ou falsa, segundo os resultados das ações humanas que vão satisfazer ou não essas necessidades.

Não podemos, assim, pensar as forças produtivas como *elementos que agem independentemente da razão*, pois o conceito de forças produtivas inclui tanto os atos de desejos quanto a forma concreta de alcançar a satisfação dos desejos.

Ora, no contexto de ações políticas concretas de caráter normativo do tipo reivindicação de melhor salário, melhores condições de saúde, educação, moradia etc, as ações serão concretizadas quando a mente, como momento das forças produtivas, realizar um movimento produzindo uma interpretação *apriori* do mundo empírico, permitindo uma tomada de decisão política racional.

Entretanto, essa decisão pode caracterizar-se como uma decisão de caráter de classe ou de caráter geral, de acordo com as necessidades humanas. É nesse sentido que as ações educacionais tornam-se fatores de decisão política racional; constituem-se em momento das forças produtivas que criam representações *a priori* do mundo empírico.

Está aí configurado o mecanismo concreto do processo de desideologização, o qual se realiza por movimentos da razão que buscam a satisfação dos objetos desejados. Através de interpretações *apriori* da realidade na vinculação com a razão —*princípios de causalidade*—, o ato educativo explica o significado central das normas e sua obrigatoriedade ou não de obedecê-las {*momento interpretativo-simbólico da razão*). Além disso, através de seus elementos constitutivos do entendimento, *princípios de finalidade*, o ato educativo conduz à formação das vontades coletivas que produzirão ações sociais encarnadas nas estruturas sociais, com base em critérios de universalização das necessidades {*momento empírico da razão*).

Desse modo, a educação produz pessoas desideologizadas e eficientes nas suas decisões políticas coletivas, através do conhecimento crítico da realidade percebida, que se faz pela estruturação da linguagem acerca do que percebem e entendem.

A educação como processo de desideologização produz, coletivamente, o consenso por comunicação acerca da realidade percebida e entendida. Produz, enfim, convicções comuns ou *vontade comum*. Está aí, portanto, definido o que estamos chamando de *educação como instrumento de formação democrática da vontade política*. Está posta, então, a configuração de um modelo analítico conceitual como método de análise da realidade social e política, no qual a educação é o elemento mediano que vai permitir o resgate da subjetividade humana presente nas práticas políticas.

A estruturação desse modelo conceitual ficaria incompleta se não pensarmos em testes empíricos que possam comprovar cientificamente a

validade do aparato conceitual que expomos neste artigo. Desafios existem e podemos mencioná-los: como os desejos transformam-se em atos políticos concretos? E possível a construção de um modelo analítico nos moldes de um rigor científico que demonstre, empiricamente, como os desejos podem tornar-se *orientações valorativas* na vinculação do senso-prático da razão com as atividades humanas que põem em movimento as forças produtivas? Essas são questões importantes que estão sendo objetos de reflexão. A pesquisa de nossa tese de doutorado tem se estruturado nesse sentido.

Podemos dizer que a educação, como mediação política no capitalismo contemporâneo, cumpre um papel de relevância democrática como elemento de transformação social. Ela propicia às pessoas a apropriação de um *saber-cultura*<sup>17</sup>. De posse deste saber, os homens vão satisfazer seus desejos de acordo com suas vontades, que motivarão as ações individuais a se tornarem relações sociais, traduzidas em ações sociais manifestadas no terreno das estruturas sociais.

A mediação política exercida pelo fenômeno da educação possibilita aos participantes dos movimentos sociais desenvolverem — via diálogo comunicacional — ações comuns. Isto implica que é no ponto de intersecção entre *atores sociais* e *classes sociais* que se efetivará a mediação educacional, formando reais sujeitos do processo da política, através de um processo de formação democrática da cultura.

Enfim, a educação como *principio formador da vontade política* torna-se mediadora de movimentos políticos, produzindo pessoas críticas e, por isso, empenhadas na tematização dos imperativos contraditórios de realização dos interesses de classe, bem como na supressão das formas ideológicas de legitimação da sociedade capitalista.

<sup>17</sup> Estamos aqui entendendo por *saber-cultura* a posse de um saber que se produz na intersecção de uma razão instrumentalista, desideologizada, com a razão interpretativo-simbólica. Constitui-se, então, o *saber-cultura* em um armazém de conhecimentos obtidos por uma comunicação por consenso, como conhecimentos intersubjetivamente compartilhados, acerca das experiências do viver sociocultural. Deste modo, estamos complementarizando o conceito de cultura dado por Habermas (cf. Habermas, 1987).



E na singularidade do ofício da educação, vinculado à produção de conhecimentos e qualificações, que o trabalho educacional vai exercer um papel preponderante na construção de uma visão de mundo superadora das formas dogmáticas do poder e de suas ideologias. Como formadora de uma visão de mundo, a educação pode introduzir elementos de discussão pública, politizando os espaços do cotidiano e formando, assim, pessoas capazes de adotar ações coletivas homogêneas, com base em princípios de reciprocidade, solidariedade e justiça, de acordo com padrões consensuais ético e morais, interpretadores do mundo de um viver sociocultural. Enfim, como formadora de uma visão de mundo interpretado culturalmente, a educação torna-se precondição de democracia na defesa dos direitos e da cidadania, pela exigência de instituições justas na distribuição de custos e compensações sociais.

No modelo analítico conceitual que expomos, a educação como desideologizadora das vontades humanas coloca-se metodologicamente como elemento *heurístico*. Cremos ser esta a novidade trazida pelo modelo que se propõe a *um resgate da subjetividade humana*. Por isso, é um modelo que leva em conta a real consistência da subjetividade humana como processo de emancipação.

Esse papel de elemento heurístico exercido pelo fenômeno da educação torna-se possível porque no método está contido a possibilidade de as forças criativas das atividades humanas prosseguirem seu caminho na busca de uma sociedade que, cada vez mais, representa o próprio homem no comando e no controle das forças produtivas. Enfim, um método que torna os homens reais produtores de sua história.

Esse método pode ser resumido nos seguintes pontos: a) as classes sociais são relações cuja racionalidade única não pode mais explicar a realidade dos atos exercidos pelos seus atores, pois as escolhas são múltiplas e dependem de escolhas individuais; b) a educação enquanto ato concreto de um discurso de elucidação pedagógica pode revelar o lado oculto da ideologia (consciência falsamente motivada) porque esse

discurso mostra a realidade oculta e a transforma numa realidade percebida, de tal modo que o discurso se torna *alo de desejo* e se realiza; c) a passagem da falsa consciência à consciência real realiza-se quando o desejo se efetiva como ato concreto.

Pelas razões expostas neste trabalho, nos opomos a muitas propostas teóricas que buscam o tratamento da educação caracterizando o fenômeno educacional como um processo de estruturação de ideologias (ou contra-ideologias). Neste sentido, a educação coloca-se como contraponto à estruturação de uma ideologia dominante, dando ao fenômeno da educação um conteúdo de classe.

Tais propostas, a nosso ver, são inadequadas por não demonstrarem o caráter classista das ações educacionais, limitando-se a analisar as relações externas que dão ao processo de educação um conteúdo de classe. Assim, as ideologias só são percebidas *post festum* como praxis de lutas de classe, ou seja, quando já foram identificados os conflitos nos quais as opções normativas transformam-se em violência empírica. Nesse caso, as ideologias só são percebidas numa forma dedutiva e pelos resultados posteriores<sup>18</sup>.

Enfim, aquelas propostas teóricas são incapazes de demonstrar a necessidade estrutural do fenômeno de domínio de classe, por não esclarecerem de forma conclusiva *como é que a ideologia se transforma em conteúdos concretos da ação política*.

A análise que expomos abre caminho para a superação daquelas teorias e de seus tratamentos metodológicos, quando colocamos as

" Para One, somente a praxis das lutas de classes realiza a aspiração ao conhecimento, e somente quando os conflitos transformam-se em violência empírica. Deste modo, ele não admite a possibilidade de comprovação empírica do caráter classista do Estado. Para ele, as afirmações teóricas acerca da dominação estatal não podem ser obtidas imanentemente à teoria, mas somente através da praxis numa forma *post festum*. Isto implica que os autores que fizeram um tratamento da educação na linha que estamos criticando, e essa linha foi a tônica das análises realizadas na década de 80, o fizeram segundo o arcabouço teleológico do marxismo clássico. Suas análises, apesar dos discursos em contrário, tinham um certo tom funcionalista. É necessário que as pesquisas de cunho marxista avancem para além das "deduções" ou das "avaliações" vinculadas a situações concretas (cf. Offe, 1984, p. 122).

atividades dos professores situadas no interior das relações capitalistas de produção, tendo suas ações emancipatórias presas ao aspecto dinâmico da estrutura estatal. Somente assim podemos pensar sobre um processo pedagógico-crítico realizado como processo de formação discursiva da vontade política e, deste modo, identificar as ideologias que envolvem as atividades profissionais dos professores, compreendendo-as e destruindo-as através de um processo de desideologização. Assim, são apreendidos não só a necessidade estrutural do fenômeno de domínio da estrutura estatal, bem como a possibilidade de os atores se libertarem desta dominação.

Concordamos que a medida de um conjunto de significados com pretensão de validade, exigência de rigor científico que se põe como validação do processo de desideologização, é de difícil comprovação empírica. Contudo, nada impede que uma orientação *a priori* das atividades humanas possa ser validada por testes empíricos indiretos. Desta maneira, estaria sendo demonstrada de forma conclusiva como as ideologias se transformam em conteúdos concretos da ação política. Isto é o que até agora as ciências positivistas não têm privilegiado nos seus métodos.

Nesta última década, vários autores brasileiros analisaram e (re)analisaram o tema educação numa rota de exames e (re)exames das relações entre *educação e estrutura econômico-social capitalista*.

Boa parte dessas análises converge para três pontos comuns: a) apreendem a conexão entre forças produtivas e relações de produção segundo um modelo dualista de classes sociais que, fincado numa "base", desenham toda a estrutura da sociedade; b) os conteúdos das obras deixam o vestígio de uma idéia central, muitas vezes colocada subliminarmente, de que a educação emancipadora do homem passa por uma estruturação ideológica que se contrapõe à ideologia dominante; c) fica também implícito nos seus conteúdos uma idéia utópica, a de que a educação, como uma atividade crítica da ideologia dominante, prepara as bases para uma futura sociedade socialista, na qual os ideais igualitários se concretizarão.

Desse modo, a educação é focalizada e compreendida como *superestrutura* e, enquanto tal, é analisada na sua vinculação (relações recíprocas) com a *infra-estrutura*, e seu papel político é compreendido como o de formação de ideologias (ou contra-ideologias) assimiladas e produzidas pela classe proletária.

Pelas razões expostas neste ensaio, entendemos que as análises daqueles autores estão desatualizadas e perdem seu domínio de aplicação por não captarem o real vínculo existente entre a educação e a estrutura socioeconômica capitalista contemporânea.

## **Conclusão**

A educação, como processo de desideologização das vontades humanas, pode ser uma das alternativas capazes de conduzir as pessoas a adotarem decisões políticas racionais, mesmo quando os interesses sociais estão em jogo.

Ao compreendermos a realidade contraditória, conflituosa, como uma realidade que se forma como resultado de vontades humanas, abrimos a possibilidade de construção de mecanismos concretos capazes de desideologizar as vontades humanas (e esta é apenas uma hipótese) através de um processo educativo-pedagógico, ampliando-se, assim, os espaços democráticos de uma sociedade cruelmente dominadora, violenta, como o é a sociedade do nosso tempo.

Julgamos que a ação política pode ser pensada pela noção de *verdade* como *ação comunicativo-simbólica*. A ação política assim pensada transforma radicalmente a noção de poder. Este não é mais entendido como a capacidade de influenciar pessoas e de induzi-las a um comportamento contra suas vontades, mas visto como *capacidade argumentativa racional* das pessoas que se envolvem em relações hierárquicas, nas quais as relações humanas se realizam em conformidade com as vontades e segundo princípios ético-morais.

As sociedades atuais nas quais a violência muitas vezes é institucionalizada nos instiga à elaboração de um conceito de poder que possa, do ponto de vista prático da política, conduzir as pessoas a estabelecer uma convivência ético-moral humana, no contexto de um conjunto de normatização das relações sociais, firmando *bases legítimas de governo*, nas quais tais formas são aceitas por todos, porque são intersubjetivamente compartilhadas de acordo com o senso prático da razão.

Para nós, a praxis política concreta, enquanto *praxis do discurso*, é dada quando se pensa o mundo e a forma adequada de nele agir, transformando a realidade. Assim, a atividade política no espaço público vai realizar-se não como atividade política de eficiência, mas, sim, como atividade que ocorre de acordo com as necessidades de emancipação humana.

### Referências bibliográficas

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.

\_\_\_\_\_ *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1972.

\_\_\_\_\_ *As origens do totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

ARON, Raymond. *As etapas do pensamento sociológico*. São Paulo: Martins Fontes; Brasília: UnB, 1982.

BOBBIO, Norberto. *A teoria das formas de governo*. 4.ed. Brasília: UnB, 1985.

CARNOY, Martin. *Estado e teoria política*. 2ed. Campinas: Papyrus, 1988.

CHAUI, Marilena. Público, privado, despotismo. In: NOVAES, Aduino (Org). *Ética*. São Paulo: Companhia de Letras, 1994. p.345-390.

CUNHA, Reinaldo M. Formação política e construção de identidade coletiva. In: B. Jr. Raimundo (Org.). *Movimentos sociais nos anos 90*. Teresina: Cepac, 1993. p.95-126.

\_\_\_\_\_ Política e racionalidade. In: SANTOS, Raimundo, CUNHA, Reinaldo, COSTA, Luis Flavio C. (Orgs). *Contemporaneidade e politica*. Rio de Janeiro: Sociedade do Livro, 1994a. p.43-66.

CUNHA, Reginaldo. *Para uma (reorientação ética de movimentos de natureza politica*. Fortaleza: UFC, 1994b. mimeo.

ELSTER, John. Marxismo, funcionalismo e teoria dos jogos. *Revista Lua Nova*, São Paulo, n. 17, jun. 1989.

ENGELS, Friedrich. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. 5.ed. Rio de Janeiro: Global, 1984 (Coleção Bases).

FREITAG, Bárbara. *Itinerários de Antígona — a questão da moralidade*. Campinas: Papirus, 1992.

FREUND Julien. *Sociologia de Max Weber*. Rio de Janeiro: Forense, 1970.

GARAUDY, Roger. *Para conhecer o pensamento de Hegel*. Porto Alegre: LP&M, 1983.

GONZALES, Francisco. Razão e política. *Revista Lua Nova*. São Paulo, n.19, p.81-86,nov. 1989.

HABERMAS, Jurgen. *A crise de legitimação no capitalismo tardio*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1980.

\_\_\_\_\_ *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

HABERMAS, Jurgen. *Técnica e ciência enquanto "ideologia"*. W. Benjamin, Horkheimer, Adorno e Habermas — textos escolhidos. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os Pensadores)

\_\_\_\_\_. *O discurso filosófico da modernidade*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990.

\_\_\_\_\_. *Para a reconstrução do materialismo histórico*. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

HAGUETTE, Tereza. *Metodologias qualitativas na sociologia*. Petrópolis: Vozes, 1989.

HOBBS, Thomas. *De cive — elementos filosóficos a respeito do cidadão*. Petrópolis: Vozes, 1993.

JABOBI, Pedro. *Movimentos sociais e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1989.

KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. 4.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Os Pensadores)

LEFEBVRE, Henri. *Sociologia de Marx*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1979.

LOWI, Michael. *Ideologias e ciência social*. São Paulo: Cortez, 1985.

\_\_\_\_\_. *Lógica*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992.

MAQUIAVEL, Niccoló. *O príncipe*. São Paulo: Cultrix, 1992.

MARX, Karl. *Manuscritos econômicos e filosóficos*. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores).

- MARX, Karl. *O Capital*. 7ed., São Paulo: Difel, 1982. v.1
- \_\_\_\_\_. *A miséria da filosofia*. São Paulo: Ciências Humanas, 1982.
- MARX K., ENGELS F. *A ideologia Alemã — capítulo I seguido das Teses sobre Feuerbach*. Lisboa, 1981.
- \_\_\_\_\_. *Obras escolhidas*. Rio de Janeiro: Ed. Vitória, 1961.
- NAPOLEONI, Cláudio. *Lições sobre o capítulo VI (inédito) de Marx*. São Paulo: Ciências Humanas, 1981.
- OFFE, Claus. *Problemas estruturais do Estado Capitalista*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.
- PASCAL, George. *O pensamento de Kant*. Petrópolis: Vozes, 1983.
- \_\_\_\_\_. *Capitalismo desorganizado*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- \_\_\_\_\_. Sistema educacional, sistema ocupacional e política da educação: contribuição à determinação das funções sociais do sistema educacional. *Educação & Sociedade*, São Paulo, n.35, p.9-57, abr. 1990.
- REIS, Fábio W. Mudança, racionalidade e política: problemas básicos de teoria e método na ciência sócio-política contemporânea. In: LAMOUNIER, Bolivar (Org). *A ciência política nos anos oitenta*. Brasília: UnB, 1982. p. 175-202.
- \_\_\_\_\_. *Política e racionalidade*. Belo Horizonte: UFMG, 1984.
- SMITH, Adam. *A riqueza das nações*. São Paulo: Abril, 1983 (Os Economistas).



WEBER, Max. *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1989.

\_\_\_\_\_ *Metodologia das Ciências Sociais*. São Paulo: Cortez, 1992.

Recebido em 25 de agosto de 1994.

Reinaldo de Montalvão de Moraes Cunha, doutorando em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), é professor adjunto do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí (UFP).

*Modernity started a criticism of the old, causing the rupture between the public and the private, removing from the first the idea of universal ethical-moral principles, substituting them for interests. This modernity becomes the cult of reason, under the purpose of pursuing interests linked to the instrumental reason. This fact justifies the "crisis" of values that contemporary societies undergo. As a result, (in the analysis and researches developed) it is extremely important to search for the rearrangement of knowledge beyond the instrumental reason. In this text, education is viewed by the author as a principle able to shape political will in the context of democratic production of culture. Education has the role of political mediator. The pedagogic act, considered a "desideologización" process, becomes an instrument for democratic shaping of the political will: it removes through reflection the wills that emerge from contradictions of reality and through a discursive process discloses the occult face of ideology, producing wishes that show themselves through concrete practical acts. Given the crisis of scientific paradigms in (the area of) sociology, especially in Political Science, the author denies theoretical approaches of authors who developed studies in education through the analysis of the relationships between Education*

*in the Capitalist Social-Economical Structure. The understanding of the connection between productive forces and production relations where the political role of education is analyzed according to a dualistic model of social classes does not grasp any more the social and political reality of a "renewed" capitalism. This induces to (re) think Education.*

*La modernité a comencé la critique aux antiques en provoquant la rupture entre le public et le privé, en retirant du premier l'idée de principes éthico-morals universels en les remplaçant pour des intérêts liés à la raison instrumentale. Ce fait justifie la "crise" de valeurs qui touche les sociétés contemporaines. A cause de cela, dans le domaine de l'analyse et de la recherche, c'est très important la recherche de récomposition de savoirs pour au-delà de la raison instrumentale. En ce texte l'éducation est pensée par l'auteur comme principe formateur de volonté politique dans le contexte de production démocratique de la culture. Alors, /'éducation trouve son rôle, c'est-à-dire elle va devenir la médiatrice politique et s'assume catégoriquement comme un processus de désidéologisation. Ainsi, l'actepédagogique est devenu un instrument de formation démocratique de la volonté politique: l'éducation élimine par l'acte de réflexion les volontés qui naissent des contradictions de la réalité et à travers un processus discursif qui dévoile le côté oculte de l'idéologie en produisant des souhaits qui se manifestent en actes pratiques concrets de l'action politique. Devant cette crise des paradigmes scientifiques, dans le domaine de la sociologie, spécialement dans le champ politique, l'auteur refuse les références théoriques d'auteurs qui ont réalisé des analyses sur le même thème éducatif dans les sens d'examens et (re)examens des relations entre l'éducation et la structure économique-sociale capitaliste. La compréhension de ja connexion forces productives et relations de production dont le rôle politico-social est analysé selon un modèle dualiste de classes sociales qui ne répond plus à l'actuelle réalité sociale el politique d'un capitalisme "renouvelé". Cela provoque en nous un (re)penser de l'éducation.*

*La modernidad empezó la crítica de los antiguos promoviendo la ruptura entre el público y el privado, retirando del primer la idea de principios ético-morales universales substituyendo-los por intereses. Así, la modernidad va a transformarse en el culto de la razón, en nombre del perseguir de intereses ligados a la razón instrumental. Este hecho justifica la crisis de valores que perpassa las sociedades contemporáneas. A causa de esto, en el campo de la análisis, de la pesquisa, es muy importante la busca de recomposición de saberes a los lejos de la razón instrumental. En este texto la educación es pensada por el autor como principio formador de voluntad política en el contexto de producción democrática de la cultura. Ahi, la educación encuentra su tarea de mediador político. Categorized como proceso de desideologización, el acto pedagógico va a ser un instrumento de formación democrática de la voluntad política: elimina por acto de reflexión las voluntades que nacen de las contradicciones de la realidad y através de un proceso discursivo revela el lado oculto de la ideología produciendo deseos que se manifiestan en actos prácticos concretos de la acción política. Frente la crisis de paradigmas científicos en la area de la sociología, especialmente en la de política, el autor rechaza los referenciales teóricos de autores que realizaran algunas análisis del tema educación en el rumbo de exámenes y (re)exámenes de las relaciones entre Educación y Estructura Economicasocial capitalista. La comprensión de la conexión fuerzas productivas y relaciones de producción onde el papel político de la educación es analizado según un modelo dualista de clases sociales que no responde más a la actual realidad social y política de un capitalismo (renovado). Esto instiga un (re)pensar de la Educación.*

# *Etnografia Crítica de Sala de Aula: o Professor Pesquisador e o Pesquisador Professor em Colaboração\**

**Carmen Lúcia Guimarães de Mattos**

Universidade Federal Fluminense (UFF)

*Trata do relato de experiências sobre colaboração em pesquisa entre professores colaboradores e pesquisadores. Utiliza dados da pesquisa etnográfica intitulada: "Fracasso Escolar: imagens de explicações populares sobre 'dificuldades educacionais' entre jovens de áreas rural e urbana no Estado do Rio de Janeiro ". Descreve que a prática colaborativa é essencial para a facilitação e a transformação das relações de interação em sala de aula, quando consideramos que o professor colaborador é um agente da pesquisa. Vê a inter-relação entre pesquisa e ensino como parte fundamental do processo de construção de conhecimento em sala de aula e a colaboração como uma prática que possibilita a genuína ajuda mútua e o intercâmbio entre o trabalho de pesquisa e ensino. Analisa as condições de desenvolvimento desse tipo de pesquisa em escolas públicas e suas limitações. Entende que tanto a etnografia crítica de sala de aula quanto a colaboração entre professor e pesquisador, na pesquisa educacional, constituem elementos para um avanço desta última no Brasil.*

## **Introdução**

A procura de colaboração bem-sucedida é uma constante no cotidiano de qualquer indivíduo, seja na família, no trabalho, numa

\* Trabalho vinculado ao projeto de pesquisa "Imagens de explicações populares sobre 'dificuldades educacionais' entre jovens de áreas rural e urbana no Estado do Rio de Janeiro", que teve o apoio financeiro do Inep, da PROPP/UFF e do CNPq.

situação de sala de aula ou qualquer outra atividade que envolva o relacionamento humano. Discutir os significados da colaboração na pesquisa é discutir a natureza do próprio processo de colaboração como também conviver com os dilemas que envolvem esse processo, especialmente quando se pesquisam as relações escolares que se situam no contexto da sala de aula — dilemas clássicos como, por exemplo, os inerentes ao processo de ensinar e aprender ou de pesquisar e ser pesquisado; dilemas mais comuns como o conflito de interesses entre professores, alunos e pesquisadores, bem como a dificuldade no planejamento antecipado das questões a serem investigadas, que aparecem, geralmente, associadas a temas igualmente familiares como: diálogo, confiança e risco, compondo o quadro das categorias fundamentais para a análise e o entendimento da prática colaborativa na pesquisa. No entanto, faz-se necessário, antes de entrarmos na descrição dos dilemas e nas análises das categorias, explicar, mesmo que de forma sintética, como a colaboração emerge no contexto desta discussão e no âmbito da pesquisa etnográfica crítica de sala de aula, enquanto instrumento de pesquisa que pode contribuir significativamente para um melhor entendimento dos processos interativos de sala de aula.

### **A colaboração no contexto da pesquisa educacional**

Professores como pesquisadores de sua própria sala de aula e/ou de sua prática pedagógica não são uma novidade entre nós. Professores experientes utilizam esse recurso como uma forma de aperfeiçoamento profissional; os menos experientes usam-no para dividir suas dificuldades pedagógicas com seus pares e receber ajuda para diminuir essas dificuldades. No meio acadêmico, sem tanta frequência, encontramos trabalhos de tese que descrevem o professor como pesquisador\* de sua própria prática (Silva, 1990). Já no início dos anos 80, pesquisas apontam para o professor pesquisador como uma parceria importante a ser

construída com o pesquisador de sala de aula. Erickson (1986) e Bolster (1983) ressaltam que a pesquisa etnográfica, por sua natureza interpretativa, é intrinsecamente democrática e constitui um deliberado envolvimento do pesquisador com o local da pesquisa, o qual observa com especial atenção as questões que o professor formula na rotina da sala de aula; ressaltam, ainda, que professores experientes servem de modelos para os menos experientes, que o entendimento dos papéis sociais do professor em sala de aula e o significado que estes papéis têm para o contexto maior da escola constituem uma fonte inesgotável de informações para o entendimento dos processos interativos em sala de aula; e que estes professores, por excelência, poderiam descrever o significado da ação local de sua tarefa pedagógica. Os autores entendem que pesquisas conduzidas pelos métodos interpretativos não exigem treinamento especial nem tampouco habilidades específicas para serem conduzidas. O trabalho de campo nessas pesquisas requer habilidades de observação, comparação, contraste e reflexão, que todos os seres humanos possuem; o profissional de pesquisa usa estas habilidades apenas de maneira especialmente sistematizada e de modo deliberado. Portanto, o professor pode, e muito bem, pesquisar sua própria prática. A importância da parceria entre professor e pesquisador bem como a presença do pesquisador evidenciam-se porque a prática cotidiana torna-se invisível para aquele que está imerso nela; neste caso, uma pessoa "de fora" pode ajudar a ver mais claramente as complexidades que envolvem as ações cotidianas. No entanto, esta parceria nem sempre é fácil de ser estabelecida.

Somente nos anos 90, pesquisadores de sala de aula começaram a atribuir maior valor à participação dos professores na pesquisa. Daí essas relações serem ainda frágeis e sensíveis, no tocante à sua legitimidade e validade na pesquisa educacional. Pesquisas recentes sobre o cotidiano escolar começam a envolver professores, a falar sobre eles, mas não com eles.

A abordagem etnográfica, por sua natureza descritiva da realidade, rigorosa quanto ao entendimento do significado das ações sociais para o

outro, quando associada a uma visão crítica da justiça social enquanto abordagem teórica, não pode deixar de reivindicar a parceria do professor para a análise dos processos interativos de sala de aula. Fazer etnografia crítica de sala de aula sem o professor é continuar a falar sobre a realidade dele sem que ele possa sequer opinar sobre o significado de sua prática. Os professores, diferentes de outros profissionais — advogados, engenheiros etc. —, em especial os professores das redes públicas, não têm tido oportunidade de manifestar as dúvidas e os acertos de suas práticas de sala de aula de modo institucionalizado, isto é, suas reflexões contam muito pouco ou não contam, quando das reformulações dos planos pedagógicos institucionais (propostas curriculares e planos educacionais). Menos ainda são considerados por pesquisadores como suporte para reformulações intra-escolares. Estes apontam, quase sempre, o "sistema" como culpado da situação em que se encontra a educação escolar. Os professores, enquanto profissionais de modo geral, têm tido uma postura institucional "infantilizada", como se não fossem profissionalmente capazes de pesquisar suas próprias práticas, ou resolver seus próprios problemas no campo pedagógico. De forma contraditória, politicamente, consideramos os movimentos de classe dos professores como maduros, experientes e combativos, mas em relação às suas práticas pedagógicas os professores consideram-se, na maioria das vezes, despreparados e "necessitados" de "treinamentos" e "reciclagem" pedagógicos. É neste sentido que a postura institucional "infantilizada" atua como um fator, no mínimo, inibidor desta parceria com pesquisadores, fazendo com que os professores se sintam muitas vezes "incapazes" para fazer pesquisa.

Acreditamos, no entanto, que a parceria das universidades com a rede pública de ensino é uma exigência para que as pesquisas educacionais sejam mais relevantes e eficazes na reversão do quadro de falência educacional. Mediante esta parceria, o professor como pesquisador torna-se um ator social importante para a facilitação não só das pesquisas nas escolas, mas na determinação do que é importante a ser pesquisado dentro

da sala de aula e fora dela. Acreditamos, ainda, que em etnografia crítica de sala de aula a colaboração entre professor e pesquisador é condição indispensável para o avanço na pesquisa educacional.

Neste estudo entendemos que a inter-relação entre pesquisa e ensino é parte fundamental do processo de construção do conhecimento em sala de aula e a colaboração, uma prática que possibilita a genuína ajuda mútua e o intercâmbio entre o trabalho de pesquisa e o ensino.

Nesse sentido, a colaboração pode ser condição essencial para o sucesso da prática profissional de professores, alunos e pesquisadores. A atitude colaborativa parece ser uma condição necessária se a prática pedagógica for aprimorada de forma fundamental e duradoura. No entanto, essa mudança pode ser meramente cosmética e passageira, o que é sempre um perigo quando falamos sobre aperfeiçoamento nas escolas.

Colaborar significa trabalhar junto, de modo que possibilite o intercâmbio de ajuda mútua. A troca de ajuda deve ser genuína e não apenas uma ação-ajuda, manifestando-se através dos gestos mutuamente úteis. O professor pesquisador deve estar empenhado na reformulação de sua prática de forma consciente e deliberada, de forma que a pesquisa por ele realizada em conjunto com o pesquisador possa contribuir realmente para uma mudança nas ações pedagógicas, especialmente as de caráter interpessoal. O professor que procura nesta parceria uma nova receita de trabalho está tão equivocado quanto aquele que acredita em reciclagem pedagógica como condição necessária para a reformulação de sua prática. Depositar na pesquisa a solução dos problemas pedagógicos é, no mínimo, romantismo. O que se consegue muitas vezes com esta parceria é a reflexão sistemática e deliberada sobre os pontos que o professor e o pesquisador acreditam representar o *nó* do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula ou fora dela; consegue-se ainda a visualização conjunta de possíveis formas para se desatar esse nó. Esperar mudanças radicalmente miraculosas neste processo é cair novamente na falácia de que existe um modelo certo para um bom desempenho profissional. O pesquisador, igualmente, deve



estar consciente de que esse instrumento de pesquisa contribuirá para descrever apenas uma parcela de todo o processo de ensino-aprendizagem, que, por sua complexidade, se dá na sala de aula e tem os seus tentáculos nos vários contextos sociais e ideológicos, nas relações face a face, na família, na mídia, no partido político, na comunidade de bairro, nos rituais religiosos etc. Portanto, é necessário o uso da colaboração como instrumento de pesquisa etnográfica crítica de sala de aula, como também é necessário o estudo mais sistemático dos macrossistemas que determinam as relações de sala de aula: a política escolar, as relações de poder, as estatísticas da fome e da miséria, a análise das relações entre a escola e a sociedade, mediada pela crítica sobre a justiça social, entre outras. Esses estudos podem, igualmente, se realizar através de parcerias, obviamente com outros protagonistas sociais que desfrutam de igual importância para o entendimento da sala de aula e da escola: diretores, legisladores, administradores etc.

### **O significado da colaboração para os pesquisadores e professores**

Primeiramente, deve-se notar que a colaboração significa para o pesquisador um salto qualitativo na busca do entendimento do significado da ação do outro, que na forma compartilhada ganhou uma nova dimensão: a dimensão da negociação do significado e da participação não invasiva, mas consentida e/ou permitida, que, como tal, está imersa no comprometimento, na responsabilidade com a transformação da realidade cotidiana da sala de aula. Segundo, é igualmente necessário falar do que ela não significa: a colaboração não foi um processo de alcance de pleno acordo entre participantes, nem foi o exercício de um acordo sobre metas e ações preestabelecidas, mediadas pelas práticas curriculares ou pela organização funcional da escola. Ao contrário, foi uma negociação contínua e difícil dos diferentes pontos de vista entre os participantes,

com o objetivo de compreender esses enfoques e melhorar a educação nas escolas.

Neste estudo apresentaremos dois exemplos nos quais buscamos a colaboração como estratégia de pesquisa. Durante o período de novembro de 1992 a dezembro de 1993, a equipe do "Projeto Fracasso Escolar" trabalhou na coleta de dados, que incluía, entre outros aspectos, estudos sobre a construção do fracasso na sala de aula. Buscamos parceria nas salas de aula ditas "problemáticas", e encontramos duas professoras dispostas a colaborar com a pesquisa. Nossa expectativa era trabalhar com classes de 1ª série, mas esta parceria voluntária só foi possível, coincidentemente, nas duas escolas estudadas, com professoras de 4ª série: a da professora Nice, da Escola da Roça, que assim passaremos a chamar por se tratar de uma escola rural do município de Cachoeiras de Macacu, e a da professora Bia, da Escola da Favela, que assim foi denominada por se localizar na zona sul do Rio de Janeiro e por atender uma clientela de 99% de alunos da favela da Rocinha. As duas professoras participaram do trabalho de forma voluntária e consciente e informaram que nas suas classes o número de alunos fracassados seria de, no mínimo, 25%. Previsão drástica para a maioria da equipe de pesquisa, no entanto, este prognóstico já havia sido denunciado pelo trabalho anterior da coordenadora da equipe de pesquisa (Mattos, 1992). Nesse trabalho, a pesquisadora aponta, como uma das necessidades para se ter uma visão mais clara da expulsão e da reprovação de alunos, o acompanhamento sistemático da sala de aula e a verificação da produção do fracasso dentro da sala de aula. No entanto, a pesquisa desse processo não teria sentido sem a participação das professoras, pois acreditávamos que elas não tinham a deliberada intenção de levar ao fracasso seus alunos, que os mecanismos que as levavam a isso eram a elas imperceptíveis e que, finalmente, nossa pesquisa poderia tornar esses processos mais visíveis para as professoras e para a própria equipe. Portanto, era necessário o acompanhamento da produção do fracasso

desses 25% da classe e, através das ações pedagógicas, entender a natureza dessa predição tão drástica e ao mesmo tempo tão contraditória. Essa colaboração foi melhor sucedida na Escola da Favela, devido a fatores que não envolveram diretamente as professoras, mas a problemas surgidos com a equipe de pesquisa, que não pôde dar a mesma atenção às duas escolas. Na Escola da Roça, portanto, não foi possível criar laços de confiança entre pesquisadores e professora de modo tão efetivo quanto com a Escola da Favela; por esse motivo, vamos nos deter na descrição dessa última.

### **Relatos de campo sobre a colaboração entre pesquisadores e professores**

Momentos de avanços e recuos marcaram esse relacionamento colaborativo. Avanços, quando nos aproximávamos (pesquisadores e professora) de uma parceria genuína, realmente colaborativa; recuos, quando, temerosos da perda dessa parceria tão importante para nós, silenciávamos diante das nossas próprias dificuldades em lidar com esse novo tipo de relacionamento. Foram nesses momentos que os dilemas mencionados no início deste estudo ficaram mais evidentes. Um dos dilemas foi o da determinação dos procedimentos de pesquisa. Como poderíamos planejar com antecedência o contexto interativo a ser observado e que respondesse às questões maiores da pesquisa, se havíamos convidado a professora como parceira dessa observação? Como continuar a senti-la como um objeto, se ela era parte integrante da equipe de pesquisa? Como poderíamos confiar na professora como sujeito agente do processo questionador da equipe? A necessidade de uma autoridade compartilhada era colocada em dúvida, pois não queríamos ser interpretados nem como "autoridades no assunto" nem gostaríamos de passar a idéia de que estávamos "tirando o corpo fora", deixando o professor sozinho como pesquisador. Surgia outra necessidade: a de se estabelecer limites para

preservar a integridade de cada membro da equipe, membros inexperientes que interpretavam a resistência da professora como raiva pessoal ou descontentamento com a equipe. Perguntávamos como posturas conflitantes, entre pesquisadores e professora, poderiam conviver em "colaboração", quando havia necessidade de negociação do significado da ação pedagógica, para que se pudesse prosseguir na busca do entendimento do cotidiano de sala de aula. Estes foram dilemas verdadeiros — conflitos inerentes a posturas igualmente valiosas e a tensões vividas continuamente na prática pedagógica pela professora e pela equipe de pesquisa.

A professora Bia é graduada e cursa, no momento, pós-graduação. Um ponto comum entre ela e a equipe foi o interesse em pesquisa, condição necessária para o desempenho acadêmico da professora e que despertou seu interesse pela pesquisa. No entanto, quando a equipe entrava em sala de aula, mesmo com consentimento prévio, havia a nosso ver uma expressão de desagradável surpresa por parte da professora; a negociação de nossa presença em sala de aula foi sempre um fator de estresse entre nós. A equipe preferia chegar cedo e permanecer o tempo todo, enquanto a professora preferia ter "um descanso" de nossa presença pelo menos durante uma parte do tempo de aula. Sempre que possível, a professora adiava nossas visitas ou perguntava "Será que eu ainda faço parte desta pesquisa?", quando inadvertidamente nos encontrava nos corredores da escola. Dentro desse clima de constante negociação do acesso e permanência da equipe no local, aprendemos que é difícil não sermos considerados "espões perigosos" da prática pedagógica, como se inerente ao papel de pesquisador estivesse o papel de delator dos erros do professor. A professora sempre expressava uma atitude defensiva em relação às atividades programadas para os "dias de pesquisa", como que se prevenindo de possíveis críticas. Ela dizia: "Eu estou dando isso hoje porque estamos um pouco atrasados com a matéria; não dá pra adiantar e eles ficarem perdidos, né!" Não raro explicava: "Estes eu tenho que deixar

de lado, pois, você sabe, eles não querem nada, e eu tenho que investir naqueles que têm alguma coisa para trabalhar" (referindo-se ao grupo de 10 alunos entre os 42 da classe, que desde o último conselho de classe de 1992 haviam sido diagnosticados como "os problemas da classe" e haviam sido tomados como "um desafio" pela professora Bia, para o ano letivo de 1994).

Foi em relação a esse grupo de alunos que, contraditoriamente, nossos conflitos (da equipe com a professora) mais se evidenciaram. Em abril, a professora já demonstrava sinais de enfraquecimento na determinação de "converter" os alunos a um *status* "regular" na classe. No primeiro conselho de classe, por exemplo, ela, por várias vezes, solicitou às outras professoras depoimentos que demonstrassem o quanto era difícil conseguir algum progresso com aqueles alunos, falando: "Você viu, né Regina? (professora da 3ª série). Vocês são testemunhas de que eu faço o que posso, mas não sou a palmatória do mundo, têm casos que eu não posso ajudar". Em nenhum momento a professora, considerada pela escola (diretores, orientadores, professores e alunos) como professora experiente, batalhadora, "boa professora", discutiu com a equipe sobre sua estratégia de aula, não questionou se o que estava sendo realizado em sala de aula era importante para os alunos; se o fato de ela ter um grupo seletivo de "dez alunos-problema" era um consenso da classe. Diferente da equipe que pensa dialeticamente o ato de ensinar e aprender, ela entendia a tarefa de ensinar dicotomizada com a tarefa de aprender, e considerava que a equipe de pesquisa estava ali para ensinar o que deveria ser feito ou para aprender com o que ela fazia, descrever o sucesso dela em lidar com "os problemas" de forma enérgica e eficaz para a escola (manter os alunos "com dificuldades" longe da secretaria e ocupados "de alguma forma" na sala de aula). A equipe, meio tímida, ainda, esperava pacientemente que a professora tivesse "alguma dúvida", pois nós tínhamos muitas, e estas foram silenciadas ora por medo de romper a parceria, ora por respeito ao ponto de vista da professora. A professora portava-se como que tentando

ensinar à equipe de pesquisa o que é ser um "bom professor" para esse "tipo de aluno". O nosso objetivo era que ela formulasse algumas perguntas sobre o que estava acontecendo na sala de aula, alguma coisa que ela não compreendesse bem na sua relação com os alunos, e que explicasse o fracasso daqueles alunos, especialmente "os dez mais problemáticos". Mas a professora parecia não ter dúvidas, ao contrário, falava com convicção que as causas para o fracasso tinham a ver com o passado deles em outras turmas, outras professoras, escolas "diferentes", com a origem pobre de suas famílias faveladas, com o desinteresse "vagabundo" deles e dos pais pelas questões da educação e, especialmente, com a falta de uma "educação doméstica" voltada para a escola. Tinha muita certeza sobre sua eficiência, às vezes reconhecida e estimulada pela direção da escola, que, embora não concordasse plenamente com seus métodos, reconhecia ser "um alívio" ter uma professora "disposta a enfrentar" uma classe com tantos "casos problemáticos". A classe era de alunos repetentes. Somente sete dos 42 alunos não eram repetentes; a média de idade era de 14 anos, variando entre 12 e 17; regularmente, esta classe deveria ser povoada por alunos na faixa etária de 10 a 11 anos.

No segundo conselho de classe, um tema comum entre as outras classes da escola não foi mencionado pela professora Bia: vários professores reclamaram dos alunos e de suas brincadeiras em sala, destacando um especial interesse por brincadeiras de natureza sexual, consideradas "fora de horário e de propósito". Não vamos descrever aqui a natureza das brincadeiras e o conteúdo das reclamações dos professores por não serem relevantes para este estudo. O importante neste momento é o registro da discrepância entre a turma de Bia e as outras quanto à abordagem do assunto "sexualidade", visto que, sendo uma turma de idade mais avançada, obviamente poderia ter mais problemas que as outras com essas brincadeiras. A turma de Bia foi considerada um exemplo para as outras, em saber como lidar com "esses assuntos", afirmação feita por uma das orientadoras durante a reunião. Este fato fez com que a equipe

sentisse a necessidade de estudar mais de perto os alunos da classe de Bia, acentuando mais ainda nossas relações conflitantes. Queríamos saber melhor como eles eram, o que faziam, como viviam, que conhecimentos tinham sobre a vida do adulto — família, trabalho, diversão, sexo, droga, entre outros, eram os temas que queríamos ouvir dos alunos. Bia ficou muito assustada com a proposta, chegando mesmo a impedir nosso acesso aos alunos para uma entrevista particular, por algum tempo. Pensamos primeiro num questionário, que foi vetado por Bia, por considerar os alunos "imatuross" para as questões nele propostas (especificamente aquelas que perguntavam sobre o conhecimento dos alunos em relação ao sexo e ao uso de drogas). Eliminamos o questionário e pensamos numa redação, que foi consentida pela professora e solicitada aos alunos. Após o estudo das redações, cujo tema versava sobre a "A vida de um menino na cidade do Rio de Janeiro", realizamos algumas entrevistas, nas quais a "colaboração" por parte da professora foi, no mínimo, questionável. Ela preveniu os alunos sobre as possíveis questões baseadas nos questionários e sugeriu algumas respostas, além de tentar controlar a formação dos pares de alunos que deveriam ir juntos para as entrevistas, evitando, assim, combinações consideradas por ela "desastrosas". Ela falava: "Estes dois juntos... Deus me livre! É melhor separar, senão só sai asneira". As entrevistas foram realizadas com perguntas abertas, bem diferentes das perguntas dos questionários, e os próprios alunos falaram espontaneamente sobre suas vidas. A tranquilidade com que as entrevistas ocorreram foi acalmando a professora que, ao final, já não se importava mais com o fato. Aprendemos com as entrevistas que, ao contrário do que havia ocorrido no conselho de classe, a turma de Bia também brincava das mesmas coisas que as outras, só que, por temer punições, conseguiam esconder o fato sem deixar vestígios. Descobrimos, ainda, que, como era de se prever, os alunos de Bia tinham experiência sobre sexo e droga, o que não coincidia com o perfil descrito pela professora. Bia evitava "esses assuntos", temendo excitar a curiosidade dos alunos sobre os mesmos.

O fato é que aprendemos muito com Bia. Ela é desconfiada em relação ao uso que se possa fazer das informações obtidas em sua classe, pois, de maneira geral, o professor é visto como "o vilão que leva o aluno ao fracasso", seja por "incompetência técnica", seja por "descompromisso político". Dentro de seus limites, no entanto, ela corajosamente "permitiu" que nossa equipe compartilhasse vários momentos difíceis em sala de aula, demonstrando que dentro desta parcela a tarefa de promover o fracasso de alunos não era bem compreendida por ela. Bia sabe que dentro de seus próprios limites ela é uma "professora" com todas as letras e desconhece "o porquê" do fracasso de seus alunos. Aprendemos que tínhamos que ter a coragem que Bia teve e arriscar mais nesta parceria, já que fomos nós que a propusemos; que deveríamos ter confiado em nossa capacidade de negociar, perdemos, assim, oportunidades mútuas de estudo e discussão. Foi somente no final do trabalho de campo que isso se tornou mais visível. Durante o último conselho de classe, Bia, como estava previsto desde o início do ano, "teve" que reprovar os "dez alunos-problema" e passou "maus bocados" perante o grupo de professores, orientadores e diretores para se manter coerente diante das decisões que tomara. Foi solicitado que ela considerasse algumas aprovações desses alunos; ela, "consciente" do papel que desempenhara o ano inteiro (o de tomar conta e dar conta dos "alunos-problema"), disse ao grupo: "bem, eu fiz o que pude, mas aprovar é fora do meu alcance. Vocês me entendem, eles não sabem nada, como é que vão para a 5ª série assim? Depois, 'bate' na mão de alguém que não me conhece e que vai pensar que eu não dei aula". Diante do solitário papel de "carrasco" que lhe fora atribuído, não nos restou outra alternativa que a de interferir em favor da professora, ressaltando a coerência entre o ato de reprovar os dez alunos e a prática que havia desenvolvido durante o ano letivo, quando os demais colegas só lhe exigiram uma postura rígida de controle da turma, sem levar em conta outros fatores que eram reivindicados pela direção como pontos fundamentais para a tomada de decisão sobre o destino daqueles alunos.



A professora, após ouvir nossa intervenção, falou: "agora, sim, valeu, ganhei o meu dia, valeu a pena...", como que reconhecendo, naquele momento, que ela tinha construído uma parceria genuína, finalmente, que nós não estávamos do lado dos alunos e, sim, do lado dela. Embora tenha sido este o pensamento da professora, não foi o da equipe que o tempo todo procurou estar de ambos os lados (da professora e dos alunos). Mas foi gratificante, mesmo assim, saber que, naquele momento, a professora encontrou em nós um aliado para uma decisão que, para nós, estava equivocada desde o início do ano, mas que com certeza, estava coerente em relação a tudo o mais que acontecera na sala de aula durante aquele ano letivo.

Inúmeras passagens poderiam ser relatadas, nas quais os limites do processo de colaboração convergiram e divergiram durante esse ano de trabalho de campo, mas vamos nos limitar agora a descrever as categorias ou temas com os quais nos defrontamos durante esse processo de busca da colaboração e que nos propusemos analisar no início deste ensaio: o diálogo, a confiança e o risco.

### O diálogo

Aprendemos com esta experiência que na pesquisa colaborativa o diálogo face a face é um componente indispensável para a construção de uma colaboração genuinamente de mútuo interesse. A conversa clara e aberta sobre intenções, expectativas, opiniões e preocupações que envolvem o trabalho de pesquisa e a tarefa pedagógica do professor devem ser amplamente debatidas e compartilhadas ora de forma sistemática e planejada, ora de maneira informal e espontânea em reuniões, jornais compartilhados (onde professores e pesquisadores escrevam suas dúvidas e possam conversar por escrito) e conversas sistemáticas.

Nossa experiência anterior em pesquisa etnográfica evidencia que o pesquisador fica inibido nesta ampla participação e diálogo aberto,

tentando manter a postura de "nao interferir no contexto", perdendo, assim, a oportunidade de se aprofundar no entendimento do significado da ação do outro e cometendo erros de interpretação que podem perdurar durante muito tempo até que sejam detectados. Com este envolvimento aberto ao diálogo, o pesquisador pode evitar julgamentos precipitados, recebendo ajuda do professor e interpretando de forma mais coerente a natureza das suas ações cotidianas.

Pesquisadores e professores abertos ao diálogo promovem uma relação mais simétrica em termos de poder — relação pesquisador/pesquisado. Uma relação assimétrica de poder é quase sempre inerente ao processo de pesquisar e isto impede uma colaboração completa. Na entrevista etnográfica, por exemplo, o etnógrafo repete a fala do professor, parafraseando o entrevistado, de modo a evitar a inclusão de conteúdos agendados pelo pesquisador, mantendo-se distante do contexto do professor, de modo a não interferir na resposta deste. Em colaboração, no entanto, a agenda deve ser de ambos, que em diálogo, sistemático (entrevista) ou não, conversam e contam histórias que ambos partilharam no trabalho de campo. Neste caso, uma outra limitação presente na postura do etnógrafo tradicional, a de não expressar sua própria opinião ou de não falar sobre sua própria experiência, fica liberada, promovendo um diálogo onde o compartilhamento de idéias tem igual peso para colaboradores em igualdade de condições.

### **A confiança e o risco**

Estas duas categorias de análise, no contexto do estudo sobre a colaboração, aparecem juntas por serem interdependentes. Não há colaboração sem confiança, e esta confiança, de uma forma ou outra, envolve riscos. Na colaboração entre professores e pesquisadores, a confiança de que o pesquisador sabe alguma coisa que o professor não sabe (geralmente o pesquisador tem maior grau de escolarização e não

raro carrega o mito de ser "o cientista" e, portanto, aquele que "faz ciência") sinaliza ao professor a possibilidade de ajuda, conselhos e soluções para seus problemas. Porém, aconselhar professores sem ter sido solicitado não é colaboração. Se os pesquisadores apenas mantivessem suas bocas fechadas e concordassem completamente com a agenda estabelecida pelos professores, esta atitude não seria colaborativa porque envolveria falsidade, seria um silenciar não autêntico de opiniões da equipe. Ambos, professores e pesquisadores, possuem as peças do quebra-cabeça, mas as peças são diferentes, portanto, temos que confiar no conhecimento mútuo sobre determinado tema, também de interesse mútuo. O pesquisador, por sua vez, tem de confiar que o professor será fiel à parceria, que estará aberto às perguntas da pesquisa; tem de acreditar que o professor sabe sobre sua prática, embora muitas vezes não tenha as informações arrumadas da forma que o pesquisador as tem; tem de confiar que o professor pode descrever e solucionar problemas aos quais os pesquisadores não estavam atentos. O risco na confiança conduz a momentos de recuo e de avanços, nos quais algumas vezes se tem certeza e noutras, dúvidas, sobre uma mesma ação ou procedimento. Como explicar que um professor consciente de sua tarefa de educador possa reprovar um aluno com base no mau comportamento deste aluno? Como confiar na certeza do professor sobre sua prática, quando este acredita ter um "aluno problema" e ao mesmo tempo usa de ironia durante quase todas as aulas de um ano letivo, demonstrando descaso pelo "problema desse aluno"? Discernimento sobre os problemas da escola, em geral, pode nos ajudar a conviver melhor com esses dilemas, mas não devemos esperar que mesmo um profundo discernimento vá promover um "arranjo" para a solução dos dilemas da ação colaborativa na pesquisa. É preciso, definitivamente, conviver com os dilemas e confiar no professor e na equipe de pesquisa, que, através de uma acomodação mútua, compartilham suas certezas e incertezas, construindo a colaboração de forma genuína e duradoura.

## **Concluindo**

Analisando as condições de desenvolvimento da pesquisa etnográfica crítica de sala de aula e suas limitações no âmbito da escola pública, concluímos que essa abordagem é um instrumento valioso nas investigações do processo de ensino-aprendizagem, quando associada a uma efetiva e genuína colaboração entre professores e pesquisadores. Acreditamos que esse procedimento merece maior atenção por parte daqueles que se preocupam em investigar o contexto da sala de aula e as inter-relações que nele se evidenciam, em especial, as relações face a face.

## **Referências bibliográficas**

BOLSTER, A. S. Toward a more effective model of research on teaching. *Harvard Educational Review*, v.53, n.3, p.94-308, 1983.

CAMPBELL, D. Collaboration and contradiction in Staff Development Project. *Teachers College Record*, n.90, 1988.

ERICKSON, F. Qualitative research on teaching. In: WITTOROCK, M. (Ed.). *Handbook of research on teaching* (?), ed. New York: Macmillan, 1986.

LAMPERT, M. How do teachers manage to teach? Perspectives on problems in practice. *Harvard Educational Review*, v.55, p. 178-194, 1985.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. *Picturing school failure: a study of diversity in explanations of "educational difficulties" among rural and urban youth in Brazil*. Tese (Doutorado em Educação) — Graduate School of Education, University of Pennsylvania, USA.

SILVA, Terezinha M. Nelli. *A construção do currículo na sala de aula: o professor como pesquisador*. São Paulo: EPU, 1990.

Recebido em 18 de novembro de 1994.

Carmem Lúcia Guimarães de Mattos, Ph.D. em Educação pela University of Pennsylvania, USA, é professora do Departamento de Teoria e Prática de Ensino da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF).

*This essay concerned with a research experience involving teachers and researchers as collaborators. Uses data from the ethnographic study entitled: "School failure: Images of popular explanation about 'educational difficulties' among you th from rural and urban areas of the State of Rio de Janeiro". It describes how the collaborative practice is important to facilitate the transformation of classroom interaction when one considers teachers as collaborators and human agent of the research. It visualizes the interrelation between research and teaching as essential part of the construction of knowledge in the classroom and the collaboration as a practice that makes possible a genuine mutual help and an interchange between researching and teaching work. It analyses the condition and limitation for developing this type of research within public schools. It understands that critical ethnography of the classroom as well as collaboration between teachers and researches constitute elements for the advancement of the educational research field in Brazil that needs special attention from researchers in this area of study.*

*Il s'agit dans cet essai du rapport sur des expériences de la collaboration entre les professeurs collaborateurs et chercheurs. On s'y sert de données de la recherche ethnographique dont le titre est: Echec Scolaire: Images d'explications populaires sur 'les difficultés éducationnelles' entre les jeunes de régions rurale et urbaine à l'État de Rio de Janeiro. On y décrit que la pratique en collaboration est essentielle à la facilitation et à la transformation des rapports d'interaction dans la salle de classe, quand on considère que le professeur collaborateur est un agent de la recherche. On y voit l'interaction entre l'enseignement et*

*la recherche comme partie fondamentale du processus de construction de connaissances dans la salle de classe et la collaboration comme une pratique qui permet la véritable coopération et l'échange entre la recherche et l'enseignement. On y analyse la recherche dans les écoles publiques. On y comprend que l'ethnographie critique de la salle de classe aussi que la collaboration entre professeur et chercheur dans la recherche éducationnelle constituent des éléments de croissance de la recherche éducationnelle au Brésil qui mérite un regard spécial parmi les chercheurs de ce domaine.*

*Este ensayo trata del relato de experiencias sobre colaboración en pesquisa entre profesores colaboradores y pesquisadores. Utiliza datos de la pesquisa etnográfica titulada: "Fracaso escolar: Imágenes de explicaciones populares sobre 'dificultades educacionales' entre jóvenes de áreas rural y urbana en el Estado de Rio de Janeiro ". Describe que la práctica colaborativa es esencial para la facilitación y transformación de las relaciones de interacción en sala de clase, cuando consideramos que el profesor colaborador es un agente de la pesquisa. Ve a la interrelación entre pesquisa y enseñanza como parte fundamental del proceso de construcción del conocimiento en sala de clase y a la colaboración como una práctica que posibilita la genuina ayuda mutua e intercambio entre el trabajo de pesquisa y la enseñanza. Analiza las condiciones de desarrollo deste tipo de pesquisa e escuelas públicas y sus limitaciones. Entiende que tanto la etnografía crítica de la sala de clase como la colaboración entre profesor y pesquisador, en la pesquisa educacional, constituyen elementos para un avance en la pesquisa educacional en el Brasil, mereciendo especial atención entre pesquisadores en esta área de estudios.*

# *Qualidade Total na Formação Profissional: do Texto ao Contexto*

**Maria Laura P. Barbosa Franco**

Fundação Carlos Chagas (FCC)

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

*Discute o conceito de qualidade de ensino, sua relação com o significado de qualidade total e seus desdobramentos para a educação; questiona a dicotomia quantidade x qualidade no âmbito do sistema educacional brasileiro; explica o vínculo que se estabelece entre os indicadores implícitos na concepção de ensino de qualidade e as demandas provenientes dos novos processos de produção e suas exigências para a formação profissional.*

## **Introdução**

A década de 90 coloca novos desafios aos educadores. Não apenas o Brasil, mas, também, toda a América Latina encontra-se, mais uma vez, no impasse de rever suas prioridades para a educação, nos marcos de novas dinâmicas de desenvolvimento.

Tais dinâmicas delineiam-se, por um lado, em um contexto de recursos limitados e, por outro, no bojo de um cenário de avanço tecnológico e de intercâmbio científico, em uma perspectiva regional e, sobretudo, internacional.

Entre outras palavras, a planificação, a prática educativa e suas relações com o mercado, a competitividade, as formas de gestão, a democratização do saber e a necessidade de formação de grupos de

excelência são aspectos críticos que requerem atenção renovada e prospectiva.

Neste programa, a educação e a aquisição de conhecimentos passam a ser vistas como elementos fundamentais, enquanto possibilidade de desenvolvimento econômico, político e social. Mais enfaticamente, a capacitação de recursos humanos e, especificamente, a formação de técnicos ganham importância redobrada. Aqui, estamos sendo atropelados pela tentativa da imposição de um modelo normativo, hegemônico e gestado nos países de capitalismo avançado que, por hipótese, já atingiram o estágio da "modernidade", via incorporação de novas tecnologias.

No entanto, apesar dos propalados avanços tecnológicos, da busca de novos mecanismos de acumulação do capital — que rapidamente se internacionaliza — e de novas formas de gerenciamento institucional e empresarial (seja nos setores da produção ou nos de serviços), o capitalismo está novamente em crise. E, desta vez, como diz Lucila Machado, trata-se de uma crise bem mais profunda (como aquela decorrente da depressão de 1929, por exemplo), à medida que envolve elementos que colocam em risco a própria capacidade de manutenção e de realização do capitalismo (Machado, 1993).

E certo que diferentes estratégias têm sido analisadas e, por tentativa, implantadas, no sentido da superação dessa crise que é de natureza estrutural e de dimensão mundial.

Dentre tais estratégias, algumas estão especificamente direcionadas ao redimensionamento das propostas a serem elaboradas para a formação de técnicos e para a qualificação do trabalhador. Nessa vertente, o significado a ser atribuído ao reconhecimento da qualidade dessa formação assume renovada importância.

Nos limites deste trabalho, optamos por delinear algumas questões relativas à concepção de qualidade do ensino (em geral, e, em especial, do ensino técnico) levando em conta a necessidade de:



- enfrentar esse debate de uma maneira contextualizada;
- privilegiar uma reflexão teórica;
- e, principalmente, focar a discussão acerca dos indicadores preconizados, hoje, para a definição de qualidade do ensino, no âmbito dos pressupostos que os sustentam.

## **A qualidade do ensino e seus desafios**

### O DESAFIO EMPÍRICO

A qualidade do ensino tradicionalmente se apresenta como um problema para a América Latina, quando se supõe resolvido o problema da oferta. Entre nós, acreditamos que é preciso enfrentar essa problemática, no bojo de um caótico e perverso panorama de acesso à educação formal, que hoje se mostra longe de estar resolvido.

Nos anos 70, demandas sociais e econômicas, exercendo forte pressão sobre os setores educacionais, exigiram ampliação das oportunidades de acesso ao ensino formal. Nesse sentido, efetuaram-se esforços — que, em última instância, representaram apenas acomodações às condições existentes — para aumentar a oferta de matrículas nas instituições da rede pública.

Relatórios oficiais mostravam, já no início da década de 80, resultados que, à primeira vista, pareciam auspiciosos quanto ao número de matrículas iniciais. De fato, sob uma perspectiva quantitativa, os dados atestavam porcentagens promissoras em relação ao acesso à escola, em todos os níveis. Mesmo assim, já naquele momento, muitos analistas empenharam-se em denunciar as perversas estratégias que tornariam essa "democratização" superficial e inconsistente, uma vez que se apoiavam: na criação de classes superlotadas; em escolas funcionando em até cinco turnos; no sensível rebaixamento salarial de professores etc. Tais dados, entre outros, permitiam prognosticar conseqüências desastrosas para a qualidade do ensino.

Atualmente, e a partir de novos e bem mais sofisticados procedimentos, alguns pesquisadores constataam que 95% das crianças de cada geração têm acesso à escola. Na opinião dos mesmos, a falta de vagas deveria, assim, deixar de figurar no rol dos fatores explicativos da ineficiência da educação brasileira, à medida que tal ineficiência estaria relacionada principalmente às altas taxas de repetência escolar. Concomitantemente, outros dados também atestam não existir elevada evasão precoce. Assim, a evasão aparece inflacionada (nos registros oficiais) porque, quando a reprovação se torna iminente, os alunos desistem, ou são induzidos a desistir da escola naquele ano, mas rematriculam-se no ano seguinte. Continuam, portanto, sendo atendidos pelo sistema educacional, ainda que pareçam ser por ele excluídos.

Esses argumentos trazem o benefício de permitir que se enfrente, com mais firmeza, a questão da repetência e da pesada responsabilidade que cabe à escola no pretense fracasso dos alunos. Da mesma forma, ventila-se, com muita propriedade, o conceito da "cultura da repetência", que consiste no desdobramento, no âmbito escolar, dos preconceitos que se desenvolvem em relação às camadas populares, e que, gerados a partir de relações de produção perversas, permeiam toda a sociedade, refletindo-se, pois, na escola.

Apesar da pertinência das considerações anteriores, acreditamos ser temerário concluir que a infra-estrutura e os insumos destinados à educação sejam suficientes para conseguir resolver o problema da qualidade do ensino com os recursos que já possuímos. Isso porque devemos começar indagando: de que escolas estamos falando, quando afirmamos que o acesso à educação está praticamente garantido a 95% das crianças de cada geração?

Uma parte da pesquisa, concluída em dezembro de 1993 pelo Instituto de Pesquisa e Economia Aplicada (IPEA) do Ministério do Planejamento, detalhou as condições físicas de 192 mil estabelecimentos de ensino do País, obtendo resultados extremamente negativos. Mostrou

que 25% deles não têm nenhum banheiro. Em 27% não existe sequer água, nem de poço. No meio rural esse número sobe para 33%, e 48% não dispõem de energia elétrica, nem mesmo de bancos suficientes para os alunos, obrigados a dividir carteiras ou a sentar no chão (*Fôlha de S. Paulo*, 1994).

Se nos reportamos a dados mais qualitativos, constatamos que um expressivo número de escolas rurais isoladas, principalmente no Nordeste, são espaços que funcionam sob o rótulo de "Escola", mas que, para serem admitidas como tal, é preciso deixar de lado o conceito tradicional que se tem de uma instituição de educação formal. Estabelecidas nas pobres residências das professoras, tais "escolas" estão organizadas em classe multisseriada, gerando para os alunos uma dupla tarefa: os mais velhos não apenas auxiliam os mais novos nos trabalhos escolares, como, também, em muitos casos, ajudam na preparação da merenda e até nos cuidados com os filhos das professoras. Estas, por sua vez, na sua grande maioria, recebem salários apenas "simbólicos" e, sem formação adequada, disputam uma vaga para serem "professoras", principalmente pelos "benefícios" que, por hipótese, terão direito de usufruir junto ao INSS.

Nas regiões mais desenvolvidas do Brasil, serão "escolas" aquelas que funcionam em cinco turnos por dia, cujos baixos salários afastam os profissionais qualificados, abrindo constantes vazios nos quadros funcionais? Ainda, serão "escolas" aquelas cujos problemas, ecos de nossas profundas mazelas sociais, extrapolam, de muito, as questões pedagógicas? Nesse sentido, é pertinente transcrever aqui o depoimento da diretora de um estabelecimento situado entre duas violentas e populosas favelas no Rio de Janeiro: "Aqui temos 2.300 alunos que já estão acostumados com os tiroteios entre as quadrilhas de traficantes e os policiais. Mandamos construir um muro alto para protegê-los, mas ele vivia sempre cravejado de balas até que um dia caiu. Eles (os alunos) já estão acostumados. Aprenderam a se defender quando percebem algo de anormal. Mas

continuam vindo à escola. Não querem que as aulas sejam suspensas" (Veja, 1993). Em outra escola carioca, os traficantes ordenaram a suspensão das aulas porque queriam usar o espaço para venda de drogas. Professores apavorados foram focalizados em telejornal e admitiam terem sido obrigados a mandar os alunos para casa.

Enfim, podemos minimizar a incidência de fatores materiais na insuficiência do sistema escolar quando, em um Estado rico como São Paulo, reiteradas greves de professores (que lutam contra salários realmente iníquos e por melhores condições de ensino) ocorrem freqüentemente, deixando milhões de crianças sem aula?

Acreditamos que, no Brasil, o efetivo acesso à educação formal está longe de ser resolvido. Diminuir a importância das dificuldades materiais e sociais da escola e do processo escolar, insistindo-se unicamente na dimensão pedagógica, pode redundar em uma visão simplista e linear.

Em nosso entender, a consideração dos aspectos anteriores representa o primeiro passo, quando a tarefa é discutir qualidade do ensino. Discussão que se efetua em um momento em que, por um lado, a educação se encontra na encruzilhada do difícil convívio que se estabelece entre modalidades de ensino-aprendizagem tradicionais e arcaicas e o fascínio da Ciência e das novas tecnologias que envolvem a informática, a telecomunicação, o vídeo, a televisão a cabo, as redes eletrônicas (cada vez mais em expansão), os bancos de dados etc; por outro lado, assistimos ao surgimento de uma sociedade na qual os conhecimentos científicos e tecnológicos — e não mais o tamanho do exército ou a dimensão das fábricas — parecem ser os elementos mais significativos para o desenvolvimento do mundo em que vivemos, e ao antigo apelo à educação — agora, porém, mais intenso — como redentora e panacéia para a saída do atoleiro econômico e para a superação dos males sociais. Retóricas vazias que, mesmo se bem intencionadas, pressupõem, equivocadamente, a existência de indispensáveis condições básicas, de um determinado patamar de

desenvolvimento e de um acesso igualitário aos bens socialmente produzidos, muito além da situação com a qual, em verdade, convivemos.

#### O DESAFIO TEÓRICO

A qualidade do ensino pressupõe um julgamento de mérito que se atribui tanto ao processo quanto aos produtos decorrentes das ações educacionais. Implica, pois, um juízo de valor, mas não qualquer tipo de juízo.

Sob essa ótica, Verônica Risopatron ( 1991 ) destaca alguns aspectos a serem observados quando a tarefa é definir qualidade do ensino e seus respectivos indicadores. Com razão, alerta que estamos diante de um desafio teórico, à medida que o conceito de qualidade é um significante e não um significado. Daí, sua inerente ambigüidade e a dificuldade de abordar essa problemática com clareza e objetividade. "A consciência da ambigüidade deste termo surge porque se espera que ele seja definido a partir de um único significado. Sem dúvida, o conceito de qualidade — assim como do belo, do bom e da morte — é um significante que pode adquirir muitos significados" (Risopatron, 1991, p. 15).

O conceito de qualidade, enquanto significante, é um conceito historicamente produzido e, neste caso, não pode ser definido em termos absolutos. Pressupõe uma análise processual, uma dinâmica, a recuperação do específico e o respeito às condições conjunturais. E, pois, um conceito fixado a partir de um arbitrário sociocultural e orientado por diferentes expectativas que incorporam demandas diversificadas e mutáveis ao longo dos tempos.

Além disso, não é um conceito neutro. Ao contrário, reflete um posicionamento político e ideológico perceptível, seja para a definição da qualidade do ensino, seja para o encaminhamento de propostas que se corporificam na explicitação de seus indicadores.

Devido à característica dual do ensino médio no Brasil, os indicadores de sua qualidade oscilaram, ao longo dos tempos, entre enfatizar a capacitação dos jovens para o prosseguimento dos estudos, e permitir a conclusão da formação técnico-profissional, encarada, neste caso, como objetivo terminal.

Sob a ótica da formação técnica, sua discussão tem sido efetuada no compasso da relação que se estabelece entre educação e trabalho. A partir deste eixo, são bastante conhecidos os promissores encaminhamentos que, em nível teórico, tentam equacionar tal relação, tendo como substrato os interesses dos trabalhadores, bem como os diferentes questionamentos que circunscrevem esta problemática. Vamos, portanto, retomá-los apenas sucintamente.

No bojo desses questionamentos, na década de 70, o alvo principal foi a profissionalização imposta, de maneira universal e compulsória, ao ensino de 2º grau, mediante a Lei 5.692, em 1971. Vários argumentos apoiaram tais críticas, desde os que se deixaram levar por razões pragmáticas e conjunturais, até aqueles, mais elaborados, que buscaram respaldo em pressupostos teóricos pertinentes à temática. No conjunto do primeiro grupo, destacam-se os discursos que associam a falência da profissionalização (tal como concebida) à incapacidade do sistema educacional em absorvê-la. Incapacidade que se justifica pela falta de recursos físicos e de equipamentos disponíveis, pela carência de pessoal qualificado ou mesmo pelo desinteresse demonstrado por muitos estabelecimentos de ensino em relação às propostas profissionalizantes.

Do ponto de vista teórico, as críticas, em oposição às abordagens "do capital humano", constataram o equívoco de uma profissionalização estreita e a orientação dada à preparação para o trabalho, sem considerar que educação e trabalho estão submetidos a processos cíclicos nitidamente diferenciados.

No cipoal de incertezas e de indefinições, surge como uma nova proposta a organização dos currículos, para a educação técnica, em torno

do trabalho visto como "principio educativo". Essa abordagem ganha força no final da década de 80 e se direciona para a oferta de uma educação que permita ao aluno apropriar-se tanto de uma nova concepção de ciência quanto de uma visão ampla e crítica dos processos de trabalho e da produção e seu impacto sobre a sociedade. Apesar da carência de uma sistematização, capaz de lhe imprimir contornos mais definidos, tal abordagem teve o mérito de iniciar um debate acerca da educação unitária e de recrudescer o questionamento acerca de um ensino médio segmentado e excludente, por sua própria configuração.

A década de 90 inicia-se com novas e bem mais complexas questões. Aprofunda-se a discussão acerca da contínua referência aos mecanismos do mercado como os grandes orientadores das políticas educacionais. A essa referência acrescenta-se o debate sobre o recorrente apelo à "modernidade" e à "modernização", as quais, ainda que simbolicamente representadas, como diz Casassus, são aspirações comuns e consensuais de toda a América Latina. Sua busca parece substituir o discurso da revolução social e o ideário desenvolvimentista e surge como uma possibilidade de transformação política e econômica (Casassus, 1993). Transformação que implica o repensar das propostas de formação de recursos humanos diante da contradição que se estabelece entre um processo de industrialização heterogênea e desigual (no qual o segmento mais moderno se utiliza de tecnologias sofisticadas) e a realidade de um contexto permeado pela existência de uma força de trabalho barata e abundante e penalizado pelo subemprego e pelo desemprego. Daí, a dupla exigência em, por um lado, organizar formas institucionais para a formação de técnicos e, ao mesmo tempo, propiciar a educação básica a um grande contingente da população dela excluída.

As colocações anteriormente delineadas (ainda que sucintamente) fornecem pistas para a análise de dois importantes corolários que delas derivam.

Por um lado, remete-nos ao exame das pressões nacionais e internacionais que, impostas por interesses globalizantes, passam a imprimir

sucessivas modificações no que se refere à forma considerada adequada para a formação de técnicos qualificados para o enfrentamento das exigências atuais — aspecto que será retomado no item subsequente, quando nos reportamos à discussão sobre qualidade total.

Por outro lado, acenam para a importância da definição de prioridades para a educação, especialmente em um país como o nosso cujos dados atestam: 150 milhões de habitantes, dentre estes 40 milhões de pessoas vivendo em condições de extrema pobreza; 48 milhões de analfabetos e cerca de 10 milhões de crianças fora da escola (IBGE, 1990).

Quanto à questão da definição de prioridades, vamos apenas aproveitar o momento para "pensar alto".

Sem dúvida, investir no ensino básico é indispensável, uma vez que é ele que constitui a porta de entrada para a democratização do saber e a possibilidade de fortalecer a qualidade dos níveis subsequentes.

Todavia, não podemos cair na armadilha dos argumentos lineares e mecanicistas que procuram demonstrar, entre outras coisas, que a profissionalização, por si própria, é uma idéia errada; que se utilizam das dificuldades relativas à inserção de egressos de escolas técnicas no mercado para justificar a inadequação entre educação e trabalho; que falam a favor da maior eficiência da "pedagogia da fábrica", em detrimento da formação de técnicos no interior do sistema formal de ensino; que denigrem e tripudiam as propostas curriculares fragmentadas e o adestramento limitado, mas não elaboram, com a devida profundidade, encaminhamentos de propostas mais amplas e mais eficazes para a apropriação de um saber técnico competente. Ou seja, aquele saber que realmente concentre a possibilidade de elevar um sujeito desprovido de instrumentos específicos à condição de cidadão, o qual passa a deter maior poder de barganha no mercado de trabalho, através do domínio de conhecimentos, habilidades e atitudes compatíveis com as demandas características do seu tempo e historicamente definidas.

Enfim, há que se esquivar das armadilhas vistas como conjunturais e procurar identificar as razões mais profundas subjacentes às políticas



educacionais que ora enfatizam o fortalecimento da formação de técnicos e de especialistas, ora buscam procedimentos mediadores para o enfraquecimento dessa mesma formação.

#### O DESAFIO DOS PRESSUPOSTOS

Como já dissemos, o termo "qualidade" é historicamente situado e supõe a incorporação de diferentes significados. Daí, quando indagamos acerca da qualidade de qualquer objeto, é possível identificar elementos observáveis que permitam (ou não) a aferição de seus padrões de qualidade. Assim, por exemplo, pode-se testar a durabilidade de determinado produto, a adequação de diferentes aparelhos às funções às quais se destinam; a pertinência de estratégias que auxiliam na aprendizagem de conceitos, na inculcação ideológica ou na disseminação de idéias alienantes.

Nesses casos, tanto o processo de desenvolvimento quanto o produto final podem ser submetidos a um controle de qualidade e, em geral, a avaliação tende a ser consensual. Todavia, quando indagamos: "qualidade *para quem?*", não há lugar para pretensões normativas nem para supor universalização de interesses.

A diversificação dos indicadores de qualidade que se colocam no sistema educacional sustenta tal afirmação. Exemplificando: a partir de critérios sabidamente exógenos (porém diferenciados em suas bases), a qualidade de uma escola de 2º grau de elite tem sido, seguidamente, consagrada — principalmente nos centros urbanos mais desenvolvidos — pela quantidade de ex-alunos (sempre exibidos nos meios de comunicação) que conseguiram boas colocações para o ingresso no ensino superior (em universidades também de elite); para os egressos de escolas técnicas de nível médio (tendo como referência, neste caso, também os centros urbanos mais desenvolvidos e, em especial, as escolas das redes vinculadas ao setor produtivo, como Senai, Senac, Señar), a obtenção de

bons empregos, na respectiva área de formação, passa a ser um forte indicador para a avaliação da qualidade de tais escolas; já em escolas de 2º grau de periferia, que funcionam no período noturno e que acolhem, em sua grande maioria, estudantes trabalhadores, os grosseiros índices de aprovação (em contraposição aos que indicam evasão e repetência) são sistematicamente expostos e considerados como suficientes para a atribuição de sua "qualidade"; no contexto mais geral do nosso sistema de ensino (permeado por instituições desprovidas de recursos), o domínio das primeiras letras e das operações matemáticas básicas parece ser o bastante a ser almejado e o possível a ser realizado.

### *O que falar sobre qualidade total?*

No contexto dessa heterogeneidade, que reflete a desigualdade de acesso aos bens sociais, decorrente de um sistema econômico extremamente excludente, difunde-se (a cada dia com mais vigor) o discurso da "qualidade total" e indaga-se acerca de sua possível aplicabilidade na educação.

Do ponto de vista macropolítico e econômico, a busca da qualidade total, como diz Lucila Machado, aponta para "a salvação em direção ao paraíso celestial" (Machado, 1994, p.2).

Apropriando-nos de suas idéias (ao mesmo tempo pertinentes, analógicas, perspicazes e irônicas), concordamos que, na situação de flagelos — crise econômica, instabilidade financeira, subemprego, desemprego etc. — que se instalam no mundo e que penalizam, mais fortemente, a América Latina, fazer parte de um seleto grupo da elite mundial é, sem dúvida, aspiração comum de todos os países. Mais do que isso, o melhor mesmo deveria ser o primeiro no *ranking* competitivo do capitalismo internacional. Neste sentido, divulgam-se idéias doutrinárias acerca do conceito de "qualidade total".

Idealiza-se que "para salvar o Brasil é preciso salvar as empresas" Salvando-se o País, salva-se a humanidade. Os merecedores da graça serão

aqueles que se mostrarem mais competentes, os que souberem aplicar eficazmente os princípios e métodos do sistema administrativo da qualidade total para a solução de seus problemas (Machado, 1994, p.2).

Não pretendemos, nos limites de nossos objetivos, aprofundar o significado de "qualidade total". Todavia, consideramos importante destacar alguns de seus princípios.

Por um lado, os meios de comunicação têm sido generosos em manter uma orquestrada propaganda para apresentar a "qualidade total" como o mais avançado símbolo da produtividade, da produção material e das atividades de bens e serviços (Machado, 1994). Por outro lado, reina uma evidente confusão conceitual acerca de tal expressão.

Como já dissemos, o termo "qualidade" é um significante impregnado de conotações valorativas. Da mesma forma, a expressão "qualidade total" incorpora diferentes significados, dependendo da ótica de quem a define e para quem se dirige. No entanto, nos discursos atualmente presentes acerca da expressão "qualidade total", advoga-se a favor de sua neutralidade objetiva. "Neutralidade" que, ancorada na lógica individualista de reconversão produtiva, escamoteia seu forte componente ideológico, ao deslocar para o terreno da responsabilidade pessoal a intensificação das já profundas contradições, exclusões e marginalizações sociais.

Nesse sentido, o entendimento do conceito de qualidade total está muito mais vinculado à compreensão de uma nova mentalidade empresarial, no que se refere às condições de produções e às técnicas de gestão, do que em relação à sua própria conceituação.

No que se refere às técnicas de gestão, a mentalidade embutida na concepção de "qualidade total" opõe-se ao arcaísmo e à rigidez dos modelos tayloristas e fordistas e assenta-se em princípios de flexibilidade e autonomia gerencial.

A partir desses princípios, definem-se seus principais componentes:

a) O uso do *tempo* de cada funcionário, durante o qual ele exhibe comportamentos relativos a compromissos individuais, e de responsabi-

lidade e solidariedade. A idéia é de que o uso do tempo seja "autocontrolado", tendo em vista uma participação compartilhada, na qual cada "colaborador" funcione como uma microempresa, sendo, portanto, necessário que cada segmento de uma unidade se conheça e com sua equipe de trabalho seja capaz de gerenciar seus próprios processos (produtos e serviços) e sua atuação funcional;

b) *A combinação dos meios* (recursos humanos, equipamento, informatização) para a produção de um determinado bem ou serviço, "o que, em última instância, definiria a função da produção";

c) *A importância do cliente*, cuja satisfação passa a ser a chave para a reestruturação de qualquer instituição pública ou privada. "Na administração taylorista e, até mesmo fordista, a produção era realizada na 'Ley de Say', à medida que os empresários ofertavam seus produtos sem o conhecimento prévio das reais necessidades dos consumidores, na crença de que toda oferta cria sua própria demanda. O caráter menos competitivo da indústria e a escassez de alternativas, por parte dos consumidores, faziam com que esta estratégia pudesse até dar certo. Hoje, os mercadores são muito mais seletivos e exigentes e a organização da produção exige o conhecimento prévio e detalhado do mercado" (Medici, 1993, p.32);

d) *A implantação de mecanismos de avaliação em processo* (com explicitação de critérios e definição de indicadores quantificáveis), tendo em vista:

— a aferição da *qualidade intrínseca* — custo, atendimento, moral da equipe, capacidade na rapidez de adaptações e na correção de distorções *just in time*;

— a mensuração da *qualidade extrínseca*, balizada por indicadores de produtividade e tendo como parâmetros a satisfação das necessidades e das expectativas dos clientes/consumidores;

e) em conseqüência, nessa nova filosofia, centrada na crença da "pseudo" autonomia e na responsabilidade pessoal pelo desenvolvimento de competências individuais, preconiza-se *o estabelecimento de uma nova*

*política salarial* diferenciada, baseada em índices de produtividade, solidariedade e cooperação.

Em que pese a racionalidade orgânica do discurso que se dissemina acerca da expressão "qualidade total", gostaríamos de questionar alguns de seus pressupostos (em especial, no que se refere aos desdobramentos para a educação) e chamar a atenção para a abstração implícita em suas bases de sustentação. Abstração que, na falta de referenciais concretos, pode vir a se constituir "na grande ameaça da próxima rodada da ciranda capitalista e cujos efeitos apenas começam a se esboçar neste final de século" (Dupas, 1994).

### *Os desdobramentos para a educação*

A onda competitiva, para a saída da crise que o País atravessa, bate forte na praia da educação, em um momento em que o conhecimento e a formação de recursos humanos passam a ser vistos como eixos de transformação produtiva.

Na esteira do ideário liberal, tenta-se introduzir no sistema escolar os mecanismos de mercado com ênfase no controle e na avaliação; na remuneração por mérito; no apoio à livre iniciativa; na premiação por competência; na busca de maior racionalização administrativa etc.

Em específico, para o ensino técnico, recorre-se à redefinição dos indicadores de qualificação (ou requalificação) profissional, tendo-se como horizonte a capacitação para a "modernidade", condição sequer atingida e nem mesmo conceitualmente compreendida, como já tivemos oportunidade de discutir mais profundamente em Franco (1994, cap.6).

É, também, no âmbito da formação profissional que se instala o conceito de qualidade total, cujos princípios deveriam se corporificar em um conjunto de procedimentos capazes de garantir a qualidade dos resultados e dos serviços, em contraposição às práticas tradicionais.

Ainda que redundante, é bom lembrar que — ao longo do tempo que estamos comprometidos com o estudo da relação entre educação e

trabalho —já tivemos oportunidade de acompanhar os debates acerca da função social do ensino técnico em um contexto de transição democrática. Posteriormente, enfrentamos a discussão sobre a profissionalização do ensino médio, a questão do trabalho enquanto princípio educativo, as distorções do sistema educação-produção e, mais recentemente, o impacto das novas tecnologias na interface que caracteriza o binômio "modernidade" e crise.

Agora, com uma força disseminadora jamais vista, estamos sendo tomados de assalto pela propagação da idéia da integração entre escola e setor produtivo e pela introdução, na educação, da concepção de qualidade total.

A esse respeito, diria que, apesar do otimismo demonstrado por André Medici, ao explicitar os benefícios desta introdução (Medici, 1993), devo concordar com Lucila Machado, quando desnuda o ideário mistificador que está por trás dessa vinculação. A qualidade total emerge enquanto possibilidade de tornar o País competitivo e, para isso, "deve ingressar também o (sic) sistema escolar, para que as escolas se tornem exímias na solução de seus problemas. Problemas são nada mais nada menos que resultados indesejados. Então, é preciso garantir que o produto, o egresso dessa escola, não seja um resultado indesejado, não seja alguém que não se integre a esta cadeia competitiva, que não trilhe os caminhos da salvação! E que a escola contribua com o sistema, repassando custos menores além da qualidade do produto esperada" (Machado, 1994, p.2).

#### OUTROS DESAFIOS E ALGUNS LIMITES

Como já dissemos, a "satisfação do cliente" é o ponto de partida e o ponto de chegada que confere sentido e legitima a busca da qualidade total. Constitui-se, pois, em sua referência principal. Tal referência (bem como seus derivados), quando transportada para a educação, aponta para a necessidade de reflexões adicionais.

Supondo o aluno como "cliente" e sua satisfação o ponto de partida e o ponto de chegada do processo educacional, é evidente (aliás, em qualquer modelo e não apenas nas balizas da qualidade total) que as demandas sociais mais amplas devem ser conhecidas; as necessidades e expectativas individuais precisam ser identificadas; os educadores devem assumir responsabilidade pelos resultados de seu trabalho, bem como definir metas viáveis e realistas; e, finalmente, todo o processo necessita ser sistematicamente controlado por procedimentos de avaliação, para a orientação da ação e para o planejamento de ajustes.

No entanto, as escolas geralmente operam com pouca ou nenhuma definição de seus objetivos de aprendizagem e com precários métodos de construção curricular. Além disso, em virtude das ineficientes condições de formação inicial e da contínua falta de apoio pedagógico, os professores encontram grandes dificuldades para formular estratégias eficazes de ensino. Somando-se a esses fatores, as deficientes práticas de avaliação acentuam o alheamento da cultura vivida pela escola em relação às reais condições sociais e às experiências cognitivas e existenciais de seus alunos; e mais, reforçam a incongruência entre o que se ensina e as efetivas necessidades educativas, especialmente daqueles com maiores dificuldades de inserção sociocultural.

Daí, ser importante entender que no significado de qualidade total, embora se explicita a necessidade de ajustes, de "sintonia fina", de levar em conta as diferenças culturais, a flexibilidade e a autonomia da escola, está embutida também a ideologia do consenso. Tendo como referência a solidariedade, idealiza-se a ausência de conflitos (nas instituições de ensino) e aposta-se num empenho solidário, por parte dos envolvidos, em busca de objetivos comuns.

A partir desses pressupostos, preconiza-se no Plano Decenal de Educação para Todos a reorganização da educação a partir de instrumentos de participação, em parceria, e modos de relacionamento capazes de formar o cidadão para o pluralismo, para o senso de tolerância, de solidariedade

e de solução pacífica de conflitos (MEC, 1994, p.21). Sob o argumento de que tais padrões de conduta são requeridos para o aperfeiçoamento democrático, já que "desafiam o formalismo e a alienação dos programas escolares" (idem, ibidem), aposta-se na edificação de propostas educacionais "objetivas" e na planificação controlada.

Mas disso resulta exatamente o contrário, formalismo e alienação são coisas completamente diferentes. É certo que se rejeite o formalismo em busca da qualidade do ensino. Mas, tal providência não garante a exclusão de propostas alienantes que impedem o desvelamento do concreto e que negligenciam a importância de se levar em conta as contradições, os conflitos, os dissensos e as discordâncias.

Para que não sejamos vítimas de ilusões simétricas, devemos encarar com mais realismo (e menos euforia) os possíveis obstáculos que, com certeza, dificultarão a implementação global de propostas idealizadas e ancoradas nos pilares da chamada "terceira revolução industrial", que, em nome da "modernidade", prevê sua própria sustentação em comportamentos éticos e solidários.

Assim como a análise da tão anunciada modernização brasileira inclui o conhecimento do contexto no qual foi operada a revolução tecnológica e uma reflexão acerca das disparidades que diferenciam as dinâmicas econômicas entre o centro-norte e a periferia dependente, da mesma forma, a proposição de conteúdos universalistas deve ser examinada diante da noção de ética.

A oferta de conteúdos universalistas, neutros, normativos e abstratos pode favorecer o acesso aos conhecimentos disponíveis, mas é insuficiente para permitir a leitura do mundo e para o desenvolvimento da interpretação crítica da realidade, principalmente no que diz respeito à compreensão das origens históricas e do jogo de interesses que perpetuam e mantêm as desigualdades instaladas.

Nesse sentido, a formação profissional deveria ser dimensionada a partir de uma dupla ótica. Por um lado, é importante capacitar o trabalhador para enfrentar os desafios de seu tempo. Ou seja, trata-se de



instrumentá-lo para que possa fornecer respostas às exigências do mercado, proporcionando-lhe a aquisição de conhecimentos gerais e específicos e o domínio de habilidades flexíveis e adequadas às novas formas de produção e de gestão. Por outro lado, trata-se de rejeitar a artificialidade da suposição de que, necessariamente, deve haver coincidência entre os objetivos dos patrões e dos empregados para o alcance do "bem comum" e da qualidade total.

A cooptação nesse sentido é desastrosa e falsificadora. No discurso e no "texto", preconiza-se a importância de atitudes e habilidades, tais como capacidade de trabalhar em equipe, solidariedade, autonomia, criatividade, potencialidade para tomar decisões, co-gestão participativa, flexibilidade e espírito de iniciativa.

No concreto e no contexto, sedimentam-se, cada vez mais, a "cultura do controle" e a permanência de relações hierarquizadas, no bojo das quais a noção de "problema" se resume à não-conformidade com os padrões estabelecidos. Padrões que valorizam a disciplina, a subserviência, o cumprimento de ordens e a aceitação silenciosa das determinações superiores.

E muito provável que a competitividade como meta, a gratificação por mérito, a exigência do sigilo em relação aos salários, o enfraquecimento dos sindicatos e a livre negociação entre empresários e trabalhadores desencadeiem distorções, para a maioria dos trabalhadores, muito mais desastrosas do que aquelas já conhecidas.

Mesmo admitindo a emergência da ética como princípio regulador de negociações, há que se considerar a natureza individualizada de suas bases e o pragmático desequilíbrio que se estabelece entre seus pólos de negociação. De um lado, os empregados otimizando a possibilidade de inserir o País no contexto da economia globalizada. De outro, a exclusão incontrolável (e cada vez maior) de grande parte da população mundial do mercado de trabalho.

Nessas condições, como se encaixa o discurso acerca do resgate da ética enquanto caminho a ser trilhado?

Do ponto de vista etimológico, a Ética é concebida como a parte da filosofia que estuda os valores morais e as normas ideais da conduta humana. Em termos processuais, e incrustada na parte prática da filosofia social, passa a ser um dispositivo normativo ao qual se devem ajustar as relações entre os diversos membros da sociedade.

A despeito da inquestionável importância da ética, enquanto princípio regulador desses ajustes, impõe-se antever "os efeitos a médio prazo dessa turba crescente de marginalizados pelo processo histórico, quando seu alcance ainda é difícil de ser mensurado" (Dupas, 1994). Inclusive porque alguns sintomas já estão à vista de todos e podem ser constatados em diferentes níveis; em uma perspectiva mais ampla, são eles: a eclosão de fundamentalismos, o renascimento do neofascismo, a multiplicação de organizações mafiosas, as migrações de povos inteiros e guerras civis por toda parte (idem, ibidem).

No cotidiano das relações interpessoais, o sistemático ataque ao corporativismo e o conseqüente apelo à solidariedade, embasado em princípios éticos, escamoteiam evidentes conflitos.

Na acepção do termo, solidariedade significa uma comunidade total de interesses e de responsabilidades. No entanto, por sua imposição indiscriminada e por escamotear conflitos de interesses, as práticas "solidárias" tendem a ser deslocadas. Nas definições das chamadas "fórmulas de sucesso", os "bem-sucedidos", através de apoios declarados ou mediante omissões e silêncios, acabam por perder suas genuínas identidades sociais. Presas fáceis, ao invés de incorporarem também o caráter contraditório das relações de trabalho na sociedade contemporânea, provavelmente estarão mais inclinados a desenvolver somente comportamentos de ajustamento e de observância às determinações das lideranças, para que possam se sentir correspondendo ao prescrito e, portanto, legitimados e recompensados.

### **Referências bibliográficas**

BRASIL. MEC. *Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003*.  
Brasília: Secretaria de Educação Básica, 1994.

- CASASSUS, J. Modernidade educativa e modernização educacional. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.87, p.3-96, nov. 1993.
- DUPAS, Gilberto. *Folha de S. Paulo*, 2 dez. 1994. Cad. 1 p.18.
- FOLHA DE S. PAULO. São Paulo, 13 mar. 1994. Cad. 4 p.8.
- FRANCO, Maria Laura P. B. *Ensino médio*, desafios e reflexões. Campinas: Papyrus, 1994. cap. 6
- MACHADO, Lucila. Controle de qualidade total. *Extra-Classe em Revista*, v.2, n.1, out. 1993.
- Controle de qualidade total e educação*. Texto apresentado no Seminário sobre Qualidade Total da Educação, promovido pelo Centro de Estudos dos Sindicais e realizado em São Paulo, de 6 a 8 de maio de 1994.
- MEDICI, André. *Qualidade nas escolas: realidade ou utopia?* mimeo. [S.l.], 1993.
- RISOPATRON, Verônica. *El concepto de calidad de la educación*. Santiago do Chile: OREALC/UNESCO, 1991.
- VEJA. São Paulo, 25 ago. 1993.

Recebido em 3 de março de 1995.

Maria Laura Puglisi Barbosa Franco, doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é professora titular da referida universidade, na área de Psicologia da Educação — Fundamentos da Educação.

*This article discusses the concept of quality education, its relation to the significance of Total Quality, and its implications on education. It questions the quality-quantity dichotomy in the scope of the Brazilian educational system. It spells out the link between the indicators implicit in the quality education concept and the demands brought by the new production processes and the requirements entailed in the education of the professional.*

*Cet article présente une discussion du concept de Qualité de l'Enseignement, son rapport avec la signification de Qualité Totale et ce qu'il implique dans le domaine de l'éducation; une mise en question de la dichotomie quantité/qualité dans le cadre du système d'éducation brésilien; la mise en évidence du lien qui se forme entre les indicateurs implicites dans la conception de l'enseignement de qualité face aux demandes issues des nouveaux processus de production et de leurs exigences vis-à-vis de la formation professionnelle.*

*El artículo discute el concepto de calidad de la enseñanza, su relación con el significado de Calidad Total y sus implicaciones en la educación; cuestiona la dicotomía cantidadx calidad en el ámbito del sistema educacional brasileño; expone el vínculo que se establece entre los indicadores implícitos en la concepción de la enseñanza de calidad con las demandas provenientes de los nuevos procesos de producción y sus exigencias para la formación profesional.*

# *Gestão Compartilhada da Educação: a Experiência Catarinense*

**Jarbas José Cardoso**

Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc)

*Objetiva socializar algumas experiências de gestão compartilhada que a Associação dos Administradores Escolares de Santa Catarina (AAESC) vem desenvolvendo em diversas regiões, em parceria com a Secretaria de Estado da Educação, secretarias municipais da educação, universidades e outros segmentos representativos da sociedade civil, bem como pretende expressar, com clareza, o envolvimento da AAESC com a qualidade da escola pública, tendo como mediação a gestão compartilhada, permitindo que tanto a associação como os educadores catarinenses possam propor alternativas práticas de administração do projeto pedagógico. Inicia com um breve histórico da AAESC, seguido da discussão dos pressupostos teóricos preliminares e da apresentação das experiências em andamento; ao final, são feitas algumas considerações gerais.*

## **Breve histórico**

### ORIGEM

Na organização política de uma categoria de trabalho e na formação de uma associação, é fácil definir com clareza o mérito de quem efetivamente conseguiu expressar o movimento dos profissionais envolvidos ou de quem foram os primeiros a levantar as bandeiras sociopolíticas e as de luta da categoria. Entretanto, é possível localizar fatos e épocas mais expressivos na aglutinação de idéias e vontades para a concretização da associação.

Entre esses fatos e épocas, que contribuíram, decisivamente, para a organização dos administradores escolares em Santa Catarina, destacam-se a consciência da importância de sua atuação e a insatisfação com relação às suas funções no processo educacional; os cursos de especialização e as atividades de extensão da Universidade Federal de Santa Catarina e de outras instituições de ensino superior de Santa Catarina; as outras associações de profissionais da educação; e a elaboração participativa do Plano Estadual de Educação, "Democratização da Educação: uma opção dos catarinenses".

Associando esses fatores, os administradores escolares, coordenados por um pequeno grupo de profissionais, reuniram-se em Itajaí e fundaram a Associação dos Administradores Escolares de Santa Catarina (AAESC), aos 18 de julho de 1984, e formaram a primeira diretoria para a organização da associação. A primeira diretoria procurou consolidar a idéia da formação de uma associação e mobilizar os administradores escolares de Santa Catarina para a organização e a corporificação da AAESC. Os primeiros passos tomados relacionaram-se ao registro da associação em cartório e a elaboração dos estatutos.

A segunda diretoria, a primeira eleita nas formas do estatuto, teve como atribuições fundamentais: dar caráter jurídico à associação, através do registro de seu estatuto; ampliar o reconhecimento pelos órgãos públicos; implantar núcleos regionais; ocupar o seu espaço na Comissão de Implantação do Plano Estadual de Educação; divulgar e lutar pela concretização das definições do Documento de Itajaí.

Nessa gestão, a AAESC conquistou seu reconhecimento como entidade legal e foi reconhecida como associação legítima de uma categoria de educadores, pela comissão encarregada de fiscalizar e acompanhar a implantação do Plano Estadual de Educação na SEC, aceitando, em decorrência, sua representação nessa comissão. A AAESC, a partir de então, indicou dois membros, um titular e um suplente, para participarem dessas atividades.

A terceira diretoria continuou as atividades de mobilização e de luta, com base no documento de Itajaí. Entre suas atividades se destaca a realização do I Simpósio Catarinense de Administração da Educação, realizado em Florianópolis, de 6 a 10 de novembro de 1989. Nesse simpósio, foi elaborado e aprovado em assembléia o 2º Documento da AAESC, no qual os administradores escolares de Santa Catarina se posicionaram com relação a aspectos político-administrativos.

#### EXPANSÃO

A partir de 1989, a AAESC, na continuidade de sua evolução histórica, experienciou a ampliação e a expansão de sua identidade, do trabalho em equipe, com ações participativas efetivas, procurando integrar nelas todos os seus associados. Logo no início desse período, a diretoria organizou o espaço e a infra-estrutura para as atividades da associação, alugando uma sala no Edifício Dias Velho, no centro de Florianópolis.

As atividades da AAESC culminavam na realização anual de simpósios. No segundo simpósio, em 1990, e no terceiro, em 1991, contaram com a participação de, aproximadamente, 160 sócios. A tônica inovadora desses simpósios foi a metodologia de trabalho. Foi proporcionado aos participantes trazerem suas experiências e documentos escritos por eles, que subsidiavam ampla discussão e elaboração de documentos em grupo. Os documentos produzidos eram então analisados por especialistas, para impulsionar a melhoria do trabalho escrito pelos grupos. Esse trabalho, dinâmico e participativo, exigiu o comprometimento de todos e culminou com a produção de um documento em cada simpósio, expressando o pensamento do grupo.

#### COMPROMISSO COM O PROJETO PEDAGÓGICO

A associação continuou no seu esforço de buscar experiências e metodologias alternativas para efetivamente mudar o concreto da prática

educativa, em especial de sua gestão. Cobra, estimula, incentiva e apóia experiências de gestão democrática, participativa ou compartilhada. Para tanto, na história da AAESC, a temática dos simpósios teve uma progressiva evolução. O primeiro caracterizou-se como um encontro com palestras e debates, no qual um grupo de associados escreveu um documento, apresentado, debatido e aprovado na assembléia do evento. Do segundo ao sétimo simpósio, todos os participantes contribuíram com escritos, nos debates e na elaboração coletiva dos documentos. A temática evoluiu no segundo encontro, na busca de atingir a prática concreta, iniciando com a temática de participação na gestão da educação; no terceiro, a AAESC posicionou-se diante da política e da prática de descentralização do ensino em Santa Catarina; no quarto, foram discutidas e apresentadas sugestões concretas para a gestão compartilhada na elaboração, execução e avaliação do Projeto Político-pedagógico na Escola; no quinto e sexto, o eixo temático foi a gestão do ato pedagógico, tanto na de sala de aula como na unidade escolar; e no sexto simpósio vimos a avaliação com seus mitos e desafios.

Nos três últimos simpósios (1992, em Criciúma; 1993, em Caçador e 1994, em Chapecó), a AAESC concentrou esforços na discussão sobre o ato pedagógico, e foram elaborados, coletivamente, documentos pelos participantes dos eventos. Portanto, hoje os educadores catarinenses da rede pública, especialmente do sistema estadual, têm em mãos um referencial teórico sobre a especificidade e as implicações do ato pedagógico, para que consigamos atingir a tão propalada qualidade de ensino em nível de 1º grau. Partindo-se do pressuposto que nesses simpósios já teríamos aprofundado razoavelmente as questões teóricas sobre o ato pedagógico, no sétimo simpósio concentramos esforços sobre a avaliação, seus mitos e desafios, relacionando-a com a gestão em nível de uma unidade escolar.

Neste breve histórico da AAESC, fica caracterizado a sua preocupação constante com os administradores escolares, em especial com sua qualificação permanente, para que possam enfrentar, com competência, os desafios da função em nível de unidade escolar, visando à melhoria da qualidade do ensino de 1º grau. Portanto, acreditamos que,



nos últimos seis anos, uma das iniciativas mais promissoras e produtivas é, sem dúvida, a oportunidade de discussão e de elaboração de documentos por todos e cada um dos participantes dos simpósios. Esta prática concreta exige uma efetivação compartilhada entre os estudiosos do assunto e entre os agentes de escolas ou de instâncias administrativas. Esse compromisso com o pedagógico auxilia na superação entre quem pensa e quem faz acontecer o ato pedagógico no dia-a-dia de uma unidade escolar.

### **Gestão da educação: pressupostos preliminares**

A sociedade brasileira, a partir da redemocratização do País, passou por um processo de reordenamento nos campos social, político e econômico. Esse reordenamento está expresso na nova Constituição, promulgada em 1988. No campo educacional, do ponto de vista das formulações legais, houve vários avanços, entre eles a garantia de gestão democrática no ensino público (Artigo 206; IV). Esse dispositivo constitucional procura assegurar o caráter democrático do ensino público de tal forma que as instituições públicas possam criar uma cultura político-educativa de exercício do princípio e da prática democrática no seu cotidiano.

Os princípios educacionais definidos pela Constituição foram amplamente discutidos e aprofundados por ocasião da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada pela Câmara Federal em 13 de maio de 1993 (Projeto de Lei nº 1.258-C, de 1988). Este projeto sofreu inúmeras alterações, além da entrada do projeto do senador Darcy Ribeiro, que foi fundido com a Proposta Cid-Sabóia, hoje em tramitação no Congresso Nacional. Nessa proposta em tramitação, prevê-se a reorganização do sistema educacional e, por conseguinte, da própria escola.

Espera-se que neste período de transição entre a atual LDB e a próxima sejam desenvolvidas políticas que fortaleçam a atuação da sociedade civil para a construção de uma gestão democrática. Nesse

contexto, as instituições educacionais têm como tarefa a rediscussão de sua prática, o significado de seu trabalho pedagógico e a forma de gestão a ser desenvolvida nas escolas. Na rediscussão e na revisão das práticas pedagógicas e das formas de gestão, constituir-se-á um ponto importante a necessidade de se pensar sobre a gestão do público, a partir de uma concepção democrática. A concepção de gestão da esfera pública, com base nos pressupostos democráticos e na participação da sociedade civil, fortalece o caráter público do Estado e de suas instâncias. Essa perspectiva se contrapõe à privatização da esfera pública e à apropriação do público pelos interesses privados. Nas instituições públicas, a gestão com base nos princípios democráticos recoloca a questão da natureza do poder, suas formas, e a possibilidade concreta de exercê-lo no processo democrático da ação coletiva.

Uma reflexão que está se processando no campo educacional refere-se à passagem de uma administração mais centrada na concepção autoritária para uma administração centrada nos princípios democráticos. Esse processo demanda não só uma mudança no conceito de administração e de gestão, mas, especialmente, uma mudança no enfoque teórico e no conteúdo da administração e da própria natureza e prática social da escola. Os conceitos de democracia e de prática democrática precisam ser compreendidos e interpretados no interior da escola para, a partir daí, estabelecer um processo de gestão que fundamentalmente esteja vinculado aos objetivos pedagógicos, políticos e culturais da escola.

A concepção de gestão, incorporando os princípios democráticos, constitui um aprendizado que se processa no nível das instituições sociais, que se expressa por suas práticas políticas e culturais. Sociedade e escola são dialeticamente constituídas. A escola expressa e contradiz as relações sociais mais amplas.

O conceito e a prática de gestão democrática ainda não estão suficientemente desenvolvidos nas organizações e nas instituições educacionais. Tanto o conceito de gestão quanto o de democracia não se

originaram no interior da escola. No entanto, a escola, como campo privilegiado de intervenção política e ideológica, traz, na sua essência pedagógica, a possibilidade de construção de novos paradigmas e práticas que priorizem a via democrática em si e na sociedade.

Dessa forma, o sentido democrático empregado para qualificar a condução de um processo de gestão está intimamente ligado aos valores da sociedade, da cultura, da escola e, fundamentalmente, às concepções de cidadania e de saber, que se promove para esse exercício de transformação da escola e da sociedade. Nesse sentido, não se pode desvincular a gestão democrática do processo pedagógico educativo mais amplo. A escola educa e forma o cidadão por suas relações pedagógicas.

Uma administração desse tipo, ao se efetivar como prática democrática de decisões, deve ser capaz de garantir a participação das comunidades interna e externa, a fim de que assumam o papel de co-responsáveis no projeto pedagógico. Em consequência, esta prática produz resultado pedagógico imediato e concreto, mais seguro e garantido do que o mero discurso sobre a necessidade democrática. A conclusão encontra seu pressuposto na afirmação de que é na prática que se gesta a consciência. Assim, através da prática desse processo administrativo, os envolvidos vivenciam as situações de cidadania próprias da dinâmica social e o papel do cidadão nessa dinâmica. Num processo colegiado, assinala-se, ainda, a ênfase dada ao trabalho cooperativo e solidário indispensável à vida em sociedade. Se a administração participativa visa desenvolver um projeto educacional único e solidário, então sua essência é a cooperação. Nessa perspectiva, esse processo de administração se vincula intrinsecamente ao cumprimento da função social e política da educação escolar, que é a formação do cidadão participativo, responsável, crítico e criativo, através da produção e da socialização do saber historicamente acumulado pela humanidade.

A gestão democrática passa pela democratização da escola, pela natureza social da escola; não se restringe apenas aos processos transparentes e democráticos ligados à função administrativa. Não é possível uma escola

autoritária desenvolver uma gestão democrática. Nesse sentido, a gestão democrática tem uma dimensão exógena e endógena. A primeira está ligada à função social da escola, à sua vocação democrática no sentido de democratizar o conhecimento produzido e socializado por ela. A segunda refere-se à forma de organização interna da escola, contemplando os processos administrativos, a participação tanto da comunidade escolar como da sociedade civil nos projetos pedagógico, político e administrativo da escola, ou seja, à forma como é administrada a escola. A concepção de gestão democrática não tem sido interpretada com base na totalidade do processo educativo e em seu significado político-social. Em muitos casos, a idéia de gestão fundamentada nos princípios e valores democráticos tem sido interpretada de forma parcial, ou seja, tomando-se fatos isolados do processo de gestão como determinantes democráticos. Um exemplo que se coloca é a forma de escolha de diretores escolares, por meio de eleições. Essa forma, sem dúvida nenhuma, constitui um elemento importante de descentralização do poder da esfera central e de construção da autonomia da escola. O processo eletivo representa uma dimensão democrática importante. No entanto, não se pode tomar como determinante de gestão democrática apenas a forma de escolha do diretor por meio de processo eletivo. Esse processo constitui, sem dúvida, uma parte importante de construção concreta da cultura democrática. Mas, por si só, não assegura a gestão democrática, visto que a gestão constitui um processo pedagógico e apresenta um caráter dinâmico, dialético e que se dá no movimento político-administrativo da escola. O processo de gestão democrática constrói-se no interior da escola, na correlação de forças entre o instituído politicamente e o construído democraticamente.

A construção de um processo de gestão centrado nos valores e princípios democráticos é tarefa política e educativa da escola, que representa uma das mais importantes e essenciais atividades públicas e constitui *locus* de formação do cidadão como um ser social-histórico e um sujeito de

relações. O trabalho como princípio educativo é inerente ao processo pedagógico da escola. Nesse sentido, não existem fórmulas de gestão democrática; ela se constrói no processo político e cultural da escola.

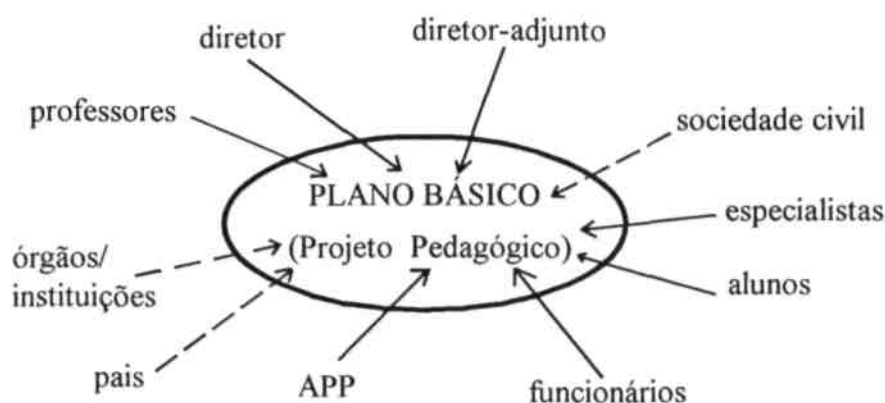
A gestão democrática não se limita somente à área administrativa. Pressupõe autonomia administrativa e financeira, assim como autonomia para que cada escola possa construir seu próprio projeto político-pedagógico e estabelecer seu próprio sistema de avaliação. Nesse sentido, a escola torna-se democrática para sua essência pedagógica, traduzida por seu caráter público, pelas novas relações sociais que estabelece, pela democratização das decisões e, essencialmente, pela formação para a cidadania.

A concretização desse tipo de administração insere-se no contexto de uma concepção democrática de administração. Seu pressuposto fundamental é o de que a estratégia para a produção de uma forma qualitativa de tomada de decisões, no interior da escola, e, conseqüentemente, na sociedade, é a da participação co-responsável. A participação favorece a experiência coletiva ao efetivar a socialização de decisões e a divisão de responsabilidades. Ela afasta o perigo das soluções centralizadas e dogmáticas desprovidas de compromisso com os reais interesses da comunidade escolar da sociedade civil organizada. A participação constitui-se, pois, elemento básico de integração social democrática. Participação e democracia têm, assim, uma significação indissociável. Nesse contexto, é que se deve considerar a proposta da prática compartilhada de administração como uma forma qualitativa de vida escolar, baseada na conjunção de liberdade e co-responsabilidade nas decisões sobre a concepção do projeto pedagógico.

Portanto, a administração compartilhada pode constituir-se numa possibilidade de prática pedagógica aos envolvidos no processo, permitindo, talvez, concluir que essa prática administrativa contribua para a recuperação da função social da escola. Pois, ao democratizar as relações que se desenvolvem em seu interior, exigindo que a comunidade interna em conjunto com a comunidade externa participem da análise, discussão e deliberação a respeito da proposta educativa a ser concretizada, torna-se claro que essa administração possibilita mediar uma prática pedagógica qualitativamente

adequada às necessidades e aos interesses das camadas populares, atual clientela majoritária da escola pública de 1º grau. A administração democrática, ao se firmar na decisão coletiva, constitui-se em efetivo espaço de comprometimento dos representantes da comunidade interna e externa com o projeto pedagógico elaborado de forma compartilhada. A seguir, graficamente, será apresentada a idéia de gestão compartilhada na construção colegiada do projeto pedagógico para a escola pública.

**Figura 1 — Esquema de gestão compartilhada**



É exatamente nesse processo participativo que poderá ir se consolidando uma proposta de escola mais democrática, visando à construção de uma nova ordem social. Nessa perspectiva, a tarefa dos agentes educativos (direção, especialistas e professores) implica, em primeiro lugar, que eles compreendam que seu trabalho se estende ao compromisso com a totalidade do processo escolar, não se restringindo, por conseguinte, à sala de aula. Isso, por sua vez, exige que eles percebam a dimensão político-pedagógica de seu trabalho e o significado social de

se co-responsabilizar pela definição do projeto pedagógico a ser assumido pela escola e por suas possíveis conseqüências. Em segundo lugar, que eles, em conjunto com a sociedade, garantam a efetivação de uma prática pedagógica progressista que leve ao pleno exercício da cidadania. Isso significa que eles devem procurar garantir aos seus alunos a produção e a posse sistemática do saber científico historicamente acumulado, sem esquecer as experiências de vida e a realidade social daqueles a quem devem educar. Este aspecto tem o mérito de elevar o nível de consciência crítica dos alunos e de introduzi-los na atualidade histórica e social de sua época, possibilitando-lhes uma atuação consciente e competente na transformação da História.

Isso exige uma escola emancipadora que propicie aos alunos, além das condições de domínio do saber sistematizado, o efetivo exercício democrático de participação nas decisões da vida escolar. E, através do desenvolvimento desse espírito cooperativo, os agentes educativos estarão contribuindo para que os educandos se convertam em elementos ativos de transformação da sociedade. Neste particular, cabe à escola desenvolver o conhecimento enquanto formação do homem culto; para tanto, faz-se necessário uma escola como facilitadora, onde o aluno desenvolva aptidões cognitivas, que servirão para sua caminhada ao longo da vida.

Nesse sentido, parece estar implícita a importância da administração democrática, não apenas como instância de natureza administrativa, mas como mediação de uma prática pedagógica e política. Colocada nesses termos, essa administração é percebida como possibilidade de recuperação da função social da escola pública.

Qualquer unidade escolar que se utilize da gestão compartilhada como facilitadora da emancipação do cidadão e da universalização do trabalho intelectual exigirá mudanças no ato pedagógico expresso no projeto pedagógico, que fora elaborado em comum acordo entre agentes educativos e sociedade. Para tanto, faz-se necessário pensar e planejar um processo de implantação e implementação de uma administração compartilhada por unidade escolar, além das atuais experiências em andamento em cinco regiões do Estado de Santa Catarina.

## **Experiências em andamento**

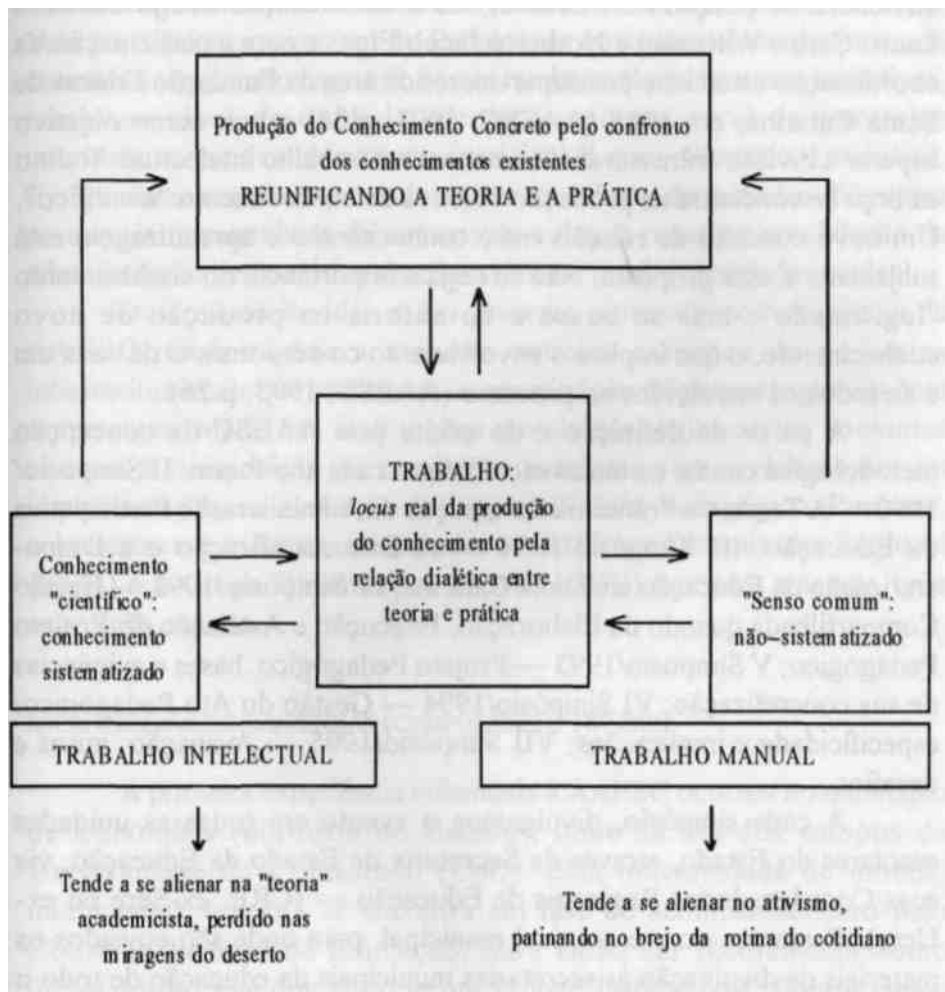
Tomando por base as preocupações teóricas e as reflexões anteriores, nesta parte serão apresentadas as ações concretas que visam operacionalizar uma gestão democrática na prática do dia-a-dia, em nível de unidade escolar. Existem inúmeras formas, procedimentos e experiências no País na tentativa de concretizar uma prática participativa na escola pública. Há experiências no plano das estruturas organizacionais de secretarias estaduais da educação, em Pernambuco, Minas Gerais, São Paulo etc, e, no plano das secretarias municipais de educação, em São Paulo, Maringá, Novo Hamburgo, Salvador etc. Outras experiências são no plano das unidades escolares em Contagem-MG, Rio de Janeiro, Ijuí-RS, Ceará, São Paulo, Belém e Santa Catarina.

Dentre todas as experiências obtidas por acesso a livros, revistas, artigos e relatos, até o presente, classifico a caminhada catarinense através da AAESC como um processo cuja origem e cujo desenvolvimento se diferenciam sobremaneira das experiências citadas acima, tanto pela natureza quanto pelo retorno imediato à construção de uma administração mais democrática da educação. A caminhada rumo às alternativas teórico-metodológicas, à questão da administração escolar catarinense, encontrou resposta na AAESC, que procurou sistematizar e discutir as preocupações dos administradores, num fórum comum da categoria.

A partir de 1989, a AAESC, além de dar continuidade às tendências anteriores, nas três diretorias seguintes (1989-1991; 1991-1993 e 1993-1995), através dos simpósios anuais, implantou uma metodologia e uma dinâmica de produção coletiva de documentos nos próprios eventos. Segundo Wittmann (Wittmann, Cardoso, 1993, p.23), na história da AAESC, uma das iniciativas mais promissoras e produtivas é, sem dúvida, o trabalho coletivo de todos e de cada um dos participantes dos eventos, na elaboração coletiva de documentos. Esta prática concreta exige uma construção compartilhada entre os estudiosos do assunto e os agentes em nível de escolar ou de instâncias administrativas. Este compartilhamento é uma experiência de superação entre quem pensa e quem faz a administração nossa de cada dia.



**Figura 3 — Metodologia da Construção Compartilhada**



Fonte: Wittmann e Cardoso, 1993, p.23

Essa metodologia começou a ser construída coletivamente em atividades de pesquisa e extensão, sob a coordenação dos professores Lauro Carlos Wittmann e Norberto Jacob Etges e com a participação da coordenação estadual e dos supervisores de área da Fundação Educar de Santa Catarina, em 1985 (AAESC, 1993, p.26) e tem como objetivo superar a divisão entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. Todo o esforço se concentra na produção coletiva de conhecimento "científico". Um novo conceito de relação entre conhecimento e aprendizagem está subjacente a essa proposta. Não se nega a importância do conhecimento "legitimado", mas se busca a co-autoria na produção de novo conhecimento, o que implica o envolvimento co-responsável de cada um e de todos os envolvidos no processo (AAESC, 1993, p.26).

A partir da definição e do aceite pela AAESC da concepção metodológica citada, os temas escolhidos a cada ano foram: II Simpósio/1990 — A Teoria e a Prática na Construção da Administração Participativa da Educação; III Simpósio/1991 — A Descentralização e a Democratização da Educação em Santa Catarina; IV Simpósio/1992 — Gestão Compartilhada quando da Elaboração, Execução e Avaliação do Projeto Pedagógico; V Simpósio/1993 — Projeto Pedagógico: bases e exigências de sua concretização; VI Simpósio/1994 — Gestão do Ato Pedagógico: especificidade e implicações; VII Simpósio/1995 — Avaliação: mitos e desafios.

A cada simpósio, divulgamos o evento em todas as unidades escolares do Estado, através da Secretaria de Estado da Educação, via suas Coordenadorias Regionais de Educação — (CRE, ex-Sere ou ex-Ucre). O mesmo ocorre no nível municipal, para onde são enviados os materiais de divulgação às secretarias municipais da educação de todo o Estado. Embora o número de instituições ou escolas que se habilitam aos relatos não tenham sido tão expressivos, mesmo assim, nos últimos simpósios (1992, 1993, 1994 e 1995) foi possível ter uma panorâmica dos esforços de gestão democrática na educação em Santa Catarina.

Hoje, de acordo com os relatos havidos nos simposios da AAESC, há cinco experiências em andamento (extremo-oeste, meio-oeste, noroeste, Vale do Itajaí e extremo sul do Estado), as quais têm como proposta de trabalho um processo regional. Foram também relatadas outras iniciativas, tanto em nível de unidade escolar como em nível de parcerias interinstitucionais ou de sistema municipal (Lages, Chapecó, Criciúma). É importante ressaltar que cada região se utilizou de métodos diferentes para iniciar a caminhada da construção coletiva rumo à consolidação da administração democrática da educação, no nível de unidade escolar.

Dos relatos havidos até o presente momento nos simpósios da AAESC, chamou-nos a atenção aqueles esforços de parcerias interinstitucionais que resultaram na constituição de grupos regionais com representatividade das instituições envolvidas, cujas ações conjuntas levaram à composição de comissões escolares para a elaboração, ou implementação, ou avaliação do Projeto Político-pedagógico. Portanto, sobre essas experiências estruturadas com o Grupo Dinamizador Regional (GDR) e o Grupo Dinamizador Escolar (GDE) faremos, a seguir, uma exposição sucinta.

#### MICRORREGIÃO DE CANOINHAS (CAMPUS UNC E 18ª CRÊ)

A primeira experiência informada à AAESC ocorreu no município de Canoinhas (noroeste do Estado), onde há um dos campus da Universidade do Contestado (UnC). Esta universidade de modelo multicampi<sup>1</sup>, que ora se encontra em fase de acompanhamento pelo Conselho Federal de Educação, para então ser reconhecida como universidade, teve que elaborar um Projeto Institucional. Dentre tantos

<sup>1</sup> A UnC, ao elaborar seu projeto de universidade para enviá-lo ao Conselho Federal de Educação, o fez concebendo um modelo multicampi, assim distribuído: Campus I — Caçador/sede da universidade; Campus II — Concórdia; Campus III — Canoinhas; Campus IV — Mafra; Campus V — Curitibaanos.

compromissos com a região, previu que em todos os seus campi haveria prioridade pelo ensino fundamental.

Com base nesse pressuposto, o Centro de Ensino Superior, através do curso de Pedagogia, programou para o 1º semestre de 1993 um curso de extensão para qualificação dos docentes da Coordenadoria Regional de Educação. O curso teve a participação de 84 profissionais da educação (diretores, um especialista escolhido e professores), correspondendo a 54 escolas da região.

A proposta do curso de 80 horas previu várias etapas, nas quais os participantes avançariam na elaboração do Projeto Político-pedagógico, culminando na montagem do documento norteador das ações administrativas e pedagógicas em cada unidade escolar, com educadores freqüentes ao curso. Ao término do curso foram programados novos encontros para acompanhamento e avaliação da implantação do projeto em cada escola. Em 1995, serão apresentados em Joinville os avanços e os obstáculos da caminhada nas escolas da referida região.

MICRORREGIÃO DE ITAJAÍ (13ª CRE, UNIVALI, SME E NÚCLEO COS ADMINISTRADORES ESCOLARES)

A segunda experiência foi encampada pela 13ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE, ex-Sere), pela Universidade do Vale do Itajaí (Univali) e pelo Núcleo dos Administradores Escolares da Foz do Rio Itajaí (Naefri), com a cooperação técnica da Udesc e da UFSC, através da AAESC. Os professores Lauro Carlos Wittmann (UFSC) e Jarbas José Cardoso (Udesc), a convite da 13ª CRE, fizeram-se presentes numa reunião (17/03/93) com diretores e especialistas de todas as escolas da região. Após o término daquele dia de trabalho, optaram pela participação na experiência 12 escolas. Com base nisso, foi elaborado uma proposta de caminhada na região, a qual foi apresentada e aprovada pelos representantes das 12 escolas. A dinâmica aprovada previu a composição

do Grupo Dinamizador Regional e do Grupo Dinamizador Escolar. O primeiro composto por três representantes da escola (direção, especialistas ou professor) e representantes da Univali, da 13ª CRE e do Naefri. O segundo seria constituído por três integrantes do regional, acrescido de pessoas da comunidade interna e externa à escola. Foram programados encontros mensais para troca de experiências entre as escolas, bem como para aprofundamento de temas específicos e replanejamento das ações para a continuidade da caminhada na escola.

Em setembro de 1993, no V Simpósio, em Caçador, o Grupo Dinamizador Regional elegeu uma equipe que elaborou um documento da caminhada na 13ª CRE, fazendo relato da experiência naquele evento. Foram relatados cinco projetos: Planejamento Participativo de Iª a 4ª Série; Avaliação Participativa; Amor à Vida; Resgate dos Conteúdos e Integração Escola x Comunidade, que se encontravam na ocasião, sendo executados de forma colegiada em sete das 12 escolas envolvidas no processo.

Ao término do ano foi realizada uma avaliação da experiência, sendo esta aprovada pelos representantes das escolas. Posteriormente, houve também uma avaliação conjunta da 13ª CRE e da AAESC, ficando acertada a continuidade da experiência em 1994, com a tentativa de envolvimento de todas as escolas ligadas à Coordenadoria Regional. Em função dessa decisão e em face do aperfeiçoamento do processo em andamento, optou-se pela reestruturação formal da Comissão Regional, que deveria ser acrescida das secretarias municipais de educação da região, bem como pelo reforço de pessoal da 13ª CRE e da Univali para garantir o atendimento a todas as escolas da região. Atualmente permanecem na experiência 12 escolas, localizadas em municípios diferentes, algumas localizadas na zona rural, outras na zona urbana, a menor escola com 170 alunos e 20 funcionários e a maior com 2 mil alunos e 120 funcionários, que trocam experiências de gestão compartilhada entre si. No dia 15 de dezembro de 1994, aconteceu o último encontro do ano, quando se tratou da avaliação do trabalho de gestão compartilhada para a elaboração do

Projeto Político-pedagógico nas escolas da região de Itajaí. Tratou-se também do planejamento das ações a serem desenvolvidas durante o ano letivo de 1995. Participaram da reunião representantes das unidades escolares, da 13<sup>a</sup> CRE, da Univali, da AAESC/Udesc, do Naefri e da Secretaria Municipal da Educação de Penha.

Após a avaliação dos trabalhos desenvolvidos durante o ano letivo de 1994, os educadores presentes reivindicaram a continuidade do Projeto de Gestão Compartilhada na região, já que o mesmo tem trazido contribuição para a elaboração, execução e avaliação do Projeto Político-pedagógico na Unidade Escolar.

Em seguida, os participantes do encontro dividiram-se em grupos para discutirem subsídios para o desenvolvimento de ações em nível regional e escolar, visando à continuidade do trabalho de gestão compartilhada na região de Itajaí. Todos os subsídios discutidos foram aprovados pelos presentes que elegeram alguns representantes para posterior elaboração do documento, produto da reunião.

Foi eleito também um grupo denominado Comitê, para a apresentação do referido documento junto ao órgão regional de educação. A seguir, serão apresentadas as ações previstas pelo Grupo Dinamizador Regional (GDR), a serem implementadas em 1995.

#### *Nível regional O*

que fazer:

- Coordenar o projeto de gestão compartilhada na região;
- Divulgá-lo nas escolas;
- Ampliar o número de escolas que queiram participar do projeto;
- Ampliar o Grupo Dinamizador Regional, envolvendo representantes das escolas e demais segmentos;
- Constituir grupos de apoio para trabalharem nas escolas;

- Acompanhar os trabalhos nas escolas;
- Proporcionar condições de troca de experiências entre as escolas;
- Representar a CRE no Grupo de Apoio Teórico (GAT) e no Grupo Gestor (GG);
- Avaliar as ações desenvolvidas;
- Elaborar calendário.

Como fazer:

- Encontro regional para divulgação do Projeto GC e ampliação do número de escolas participantes;
- Coordenação do Grupo Dinamizador Regional para troca de experiências entre as escolas;
- Coordenação das reuniões com os grupos de apoio, para estudos, avaliação e planejamento;
- Coordenação das visitas periódicas às escolas envolvidas, para assessoramento pelos grupos de apoio;
- Avaliação constante do processo mediante relato das experiências desenvolvidas dentro de um determinado tempo;
- Elaboração de relatórios que visem a documentar o trabalho em nível regional;
- Organização e fixação de calendário mediante a participação das instituições envolvidas.

*Nível escolar*

O que fazer:

- Implantar a gestão compartilhada na UE, visando à operacionalização das prioridades pedagógicas, com melhor aproveitamento dos recursos humanos, materiais e tecnológicos existentes;

- Coordenar o Projeto de Gestão Compartilhada como meio de discussão do Projeto Político-Pedagógico na UE;
- Envolver a comunidade escolar nas discussões do PPP;
- Constituir o Grupo Dinamizador Escolar, envolvendo representantes de todos os segmentos da comunidade escolar;
- Representar a UE no GDR;
- Planejar ações que priorizem a relação entre professor e aluno, tanto na discussão da construção do conhecimento e da avaliação deste último como na forma de administração da escola como um todo;
- Elaborar relatórios do trabalho desenvolvido na UE;
- Trocar experiências com as escolas que participam do projeto;
- Participar da elaboração do calendário em nível regional;
- Elaborar calendário escolar.

Como fazer:

- Participação das UEs no encontro regional, para divulgação do Projeto de Gestão Compartilhada, visando à sua continuidade;
- Reunião da coordenação do projeto na UE, por segmentos da comunidade escolar;
- Reunião com toda a comunidade escolar, para a eleição dos representantes à formação do GDR;
- Planejamento de ações que visem à discussão, para a elaboração, execução e avaliação do PPP;
- Troca de experiência com outras UEs nas reuniões regionais;
- Reuniões periódicas de estudos e avaliação das ações desenvolvidas, para retomada do processo;
- Organização e fixação de calendário que corresponda às necessidades da UE;
- Elaboração de relatórios que visem documentar o trabalho desenvolvido em cada UE.



*Univali* O que

fazer:

Pró-Reitoria de Extensão e Pesquisa

- Comprometer-se com a comunidade escolar da escola pública;
- Envolver representantes da comunidade escolar da escola pública e entidades de classe no Grupo Gestor, para o resgate da qualidade do ensino;
- Oferecer cursos para diretores, especialistas e professores, condizentes com a proposta pedagógica que atenda à demanda qualitativa do ensino;
- Oportunizar o estudo das teorias do conhecimento e como elas interagem no ato pedagógico;
- Acompanhar as experiências na escola e na região através de um Grupo de Assessoramento Teórico (GAT);
- Assessorar o GDR.

Como fazer:

- Atendimento à comunidade escolar da rede pública através da Pró-Reitoria de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação, envolvendo faculdades.

Extensão:

- Odontologia — atendimento à comunidade;
- Direito — estágio e atendimento;
- Psicologia — estágio e atendimento através do SPA;
- Fonoaudiologia — estágio e atendimento através do CDH;
- Jornalismo —jornal da gestão;
- Filosofia — curso e assessoria pedagógica à comunidade escolar;
- Enfermagem — estágios, palestras e orientações;

Computação — instalação de *hardware* e *software*, Farmácia — campanha de combate à verminose e atendimento laboratorial;  
Pesquisa — diagnóstico sócio-econômico e cultural;  
Registro científico das experiências em nível regional.

MICRORREGIÃO DE JOAÇABA — CAÇADOR (UNC, 14ª CRE, SME, SINTE E NÚCLEO DOS ADMINISTRADORES ESCOLARES)

Há também uma caminhada interessante no município de Caçador (meio-oeste), onde professores e alunos da escola pública têm, de forma integrada, em algumas disciplinas, elaborado e executado projetos de pesquisa, bem como redigido colegiadamente o relatório final. Tal esforço foi apresentado por um grupo de alunos, no V Simpósio da AAESC, em 1993. Pôde-se observar uma tentativa conjunta de construção do conhecimento, ou seja, um avanço em relação à mera transmissão do professor e à decoreba do aluno, que será cobrada em prova, em outro momento.

Motivados pelos relatos havidos no V Simpósio, foram programados inúmeros encontros em nível regional, oportunidade em que foi desenvolvida a seguinte programação: 1) exigências para a Ação Compartilhada (ter claro a função social da escola; ter claro o objeto da escola e a análise da estrutura organizacional); 2) montagem do Processo de Caminhada para a Gestão Democrática da Educação (modelos alternativos, estratégias operacionais). Disso culminou a constituição do Grupo Dinamizador Regional, em agosto de 1994. A partir dessa data, ocorreram vários encontros entre as 75 pessoas envolvidas no processo. No último encontro, nos dias 1º e 2 de dezembro de 1994, foram avaliadas as atividades realizadas e planejada uma programação para 1995, do qual constam a elaboração e a entrega de documento-síntese da caminhada ao órgão regional de educação, por representantes do Grupo Dinamizador Regional. Após o contato com representantes da CRE, seria elaborado o planejamento (CRE, AAESC, Núcleo de Administradores de Caçador,

UnC e Grupo Dinamizador Regional) das ações de continuidade da experiência na região, tendo como atividades iniciais: 1) reunião com todos os diretores, diretores-adjuntos e especialistas; 2) visitas às escolas por município ou por municípios próximos para sensibilizar professores, alunos, funcionários e APPs; 3) plano de encontros de revitalização do Grupo Dinamizador Regional.

MICRORREGIÃO DE ARARANGUÁ (UNESC-FUCRI/IJNISUL, 15ª CRE, SME, SINTE E NÚCLEO DOS ADMINISTRADORES ESCOLARES)

Após o V Simpósio de Caçador, também a região do extremo sul do Estado despertou para a necessidade de iniciar uma caminhada em busca de alternativas para a administração da escola pública. Em meados de novembro de 1993, a convite da 15ª Coordenadoria Regional de Educação (ex-Sere), a AAESC fez-se presente numa reunião com todos os diretores gerais de escolas da região. Na ocasião, refletiu-se sobre a necessidade de pensar formas alternativas de gestão do ato pedagógico. Ao término do encontro, habilitaram-se 20 escolas das 44 presentes na reunião. Foi solicitado que cada diretor expusesse por escrito o estágio em que se encontrava sua escola em relação à democratização da administração, bem como se o mesmo pretendia participar da experiência, e de que forma pensava dar início à sua caminhada. Responderam a esta solicitação 15 das 20 escolas que em novembro haviam se apresentado para o desafio.

No dia 16 de dezembro de 1993, fizemos outra reunião com representantes (diretores ou especialistas ou professores) das 15 escolas. Ao término do encontro, ficou decidido pelos presentes que seriam programados três encontros no primeiro semestre de 1994. Desses encontros deveriam participar diretores, especialistas, professores, técnicos da 15ª CRE, representantes da Unesc/Fucri e Unisul e o Núcleo de Administradores do Vale do Araranguá, e que os temas prioritários seriam: Teorias do Conhecimento Pedagógico; Fundamentos da Proposta Curricular; Estrutura da Organização Escolar e Processo de Participação.

Os referidos encontros aconteceram nos meses de abril, maio e junho, com a participação de 31 escolas e técnicos da 15ª CRE, perfazendo um total de aproximadamente 80 educadores. No último encontro, foi decidido em plenária a constituição de um Grupo Regional e de um Grupo Dinamizador Escolar para coordenação e o acompanhamento da experiência na região. No dia 14 de julho de 1994, foi instalado o Grupo Regional (composto por participantes dos três encontros, Undime, Sinte e Universidade Regional), bem como foram definidas e aprovadas as funções de coordenação e assessoria como imprescindíveis para garantir a implantação e a implementação da experiência na região. Na oportunidade, foram eleitos representantes dos segmentos constitutivos do grupo regional, para compor um grupo de trabalho com funções administrativas e operacionais em relação ao regional. Com base nessa estrutura organizacional regional e em cada escola (Grupo Dinamizador Escolar), serão programados encontros para troca de experiências e de revitalização da caminhada, conforme fez a região do Vale do Itajaí no ano de 1993. Esta região se encontra hoje atuando efetivamente em unidades escolares e no dia 18 de novembro de 1994 fez uma avaliação da caminhada em nível regional, bem como elaborou a programação para 1995: 1) montagem de relatório da experiência em 1994, com rol de reivindicações de continuidade do processo, a ser entregue ao órgão regional de educação; 2) reunião conjunta entre os novos diretores de escolas, a equipe da CRE e os membros antigos do GDR 3) reuniões de sensibilização e planejamento em cada escola da região (podendo a reunião ser por municípios próximos); 4) continuidade da discussão da gestão do ato pedagógico nos dias de estudos em cada escola.

MICRORREGIÃO DE SAO MIGUEL DO OESTE ( 12ª CRE, INOESC, SME, SINTE E NÚCLEO DOS ADMINISTRADORES ESCOLARES)

No ano de 1994, a 12ª CRE (ex-Sere) de São Miguel do Oeste (extremo oeste de Santa Catarina) aderiu ao desafio de implantar um processo de gestão democrática da educação na região. Para tanto, organizou dois eventos de 24 horas cada, sendo um executado em setembro e outro,

em novembro deste ano. No encontro de setembro foi desenvolvida a seguinte programação: 1) exigências para a ação compartilhada (ter claro a função social da escola; ter claro o objeto da escola e a análise da estrutura organizacional escolar); 2) montagem de processo regional de caminhada para gestão democrática da educação (modelos alternativos e estratégias operacionais). Ao final do encontro, foi constituído o Grupo Dinamizador Regional e deste foram eleitos alguns representantes que compuseram o grupo de trabalho com funções administrativas e operacionais do processo regional, cabendo ao primeiro (GDR) a atribuição coordenadora e de assessoria às unidades escolares da 12ª CRE.

Nos dias 28, 29 e 30 de novembro de 1994, houve o segundo encontro com as mesmas pessoas do evento de setembro. Nessa oportunidade, foi desenvolvida a seguinte pauta: 1) relato dos avanços e obstáculos da gestão democrática (nos níveis regional, municipal e escolar); 2) reflexões sobre a "mundialização" e a educação (leitura de mundo, que país é este e virada do milênio); 3) planejamento das ações para 1995. Os encontros objetivaram preparar teórica e tecnicamente em torno de 80 educadores (diretores, OE, SE, AE, professores, inspetores, técnicos da CRE, SME, comunidade civil organizada e representantes da Unesco), para, posteriormente, como multiplicadores, implantarem e implementarem o processo de gestão democrática nas unidades escolares da região. Para 1995, o Grupo Dinamizador Regional definiu: 1) elaboração e entrega de documento ao órgão regional de educação; 2) visitas às escolas da região para constituir os grupos dinamizadores escolares; 3) constituição dos grupos dinamizadores municipais; 4) previsão de encontros de revitalização técnica dos grupos dinamizadores.

MICRORREGIÃO DE JOINVILLE (5ª CRE, SME, UNIVILLE, SINTE E NÚCLEO DOS ADMINISTRADORES ESCOLARES)

Mais recentemente, nos dias 10 e 11 de novembro de 1994, houve a mobilização de 135 educadores da 5ª CRE (ex-Sere), para iniciar estudos

programação: 1) exigências para a ação compartilhada (ter clara a função da escola; ter claro o objeto da escola e análise da estrutura organizacional escolar); 2) montagem do processo regional de caminhada para a gestão democrática da educação. Como resultado concreto do encontro, foi constituído um grupo de trabalho com 15 pessoas (dois diretores; dois OEs, dois SEs, dois AEs, dois representantes municipais, dois representantes do Sinte e três técnicos da CRE), que irão programar novos eventos, com vistas a deflagrar o processo de democratização da educação na região norte do Estado.

Acredito que os informes confirmam a peculiaridade dos avanços pela melhoria da qualidade de ensino em relação a outras experiências citadas em nível nacional. Vejo que a caminhada catarinense parte do interesse de educadores que, associando-se às instituições governamentais, ou não universitárias, pretendem, em conjunto, discutir e construir os rumos de uma nova escola, que a sociedade brasileira está a exigir nesta virada do milênio.

Entendo, também, que esse esforço tenaz dos educadores catarinenses envolvidos nessa experiência, que têm o apoio irrestrito da AAESC, a qual tem contado com a cooperação significativa e essencial da Secretaria de Estado da Educação e das universidades catarinenses, dá algumas respostas às questões teóricas aludidas nos tópicos anteriores deste documento. Além do que, expressa uma vontade inconteste de aprender a fazer fazendo, o que só é possível à medida que se registra e se socializa a caminhada a tantos quantos se preocupam com a melhoria da qualidade do ensino de 1º grau.

### **Considerações finais**

O artigo procurou registrar uma recente e bem-sucedida iniciativa em prol da democratização da educação catarinense, ou seja, um esforço coletivo que tendo a gestão como facilitadora do ato pedagógico, contribua para a melhoria do ensino em nível de 1º grau. O desenvolvimento do

processo democrático, implementado nas experiências citadas, pressupõe sua construção no cotidiano escolar, o que não dispensa a necessidade da reflexão permanente a respeito dos obstáculos e das potencialidades que se apresentam na realidade concreta.

Parece-me que ficou claro aos grupos dinamizadores regionais que a democracia só se efetiva por ações e relações que se dão na realidade concreta, em que a coerência entre o discurso e a prática é um aspecto fundamental. A participação não depende de alguém que "dá" abertura ou "permite" sua manifestação. Democracia não se concede, conquista-se.

Há de se considerar os determinantes econômicos, sociais, políticos e culturais mais amplos que agem em favor da tendência autoritária, enfrentados como manifestação, num espaço restrito. Não é suficiente permitir formalmente que a comunidade participe da administração da escola; é preciso que haja condições que propiciem essa participação. Neste sentido, considero importante o significado da participação para os envolvidos nesta experiência catarinense, que são:

1) *para a comunidade*, participar da gestão de uma escola significa inteirar-se dos assuntos e opinar para o que, muitas vezes, se encontra despreparada; significa todo um aprendizado político e organizacional (participar de reuniões, dar opiniões, anotar, fiscalizar, cumprir decisões etc); significa mudar sua visão em relação ao que é direção de escola e ministrar aula, passando a não esperar decisões prontas a serem seguidas; significa, enfim, pensar a escola não como um organismo governamental, portanto externo, alheio, e sim como um órgão público que deve ser não apenas fiscalizado e controlado, mas dirigido pelos seus usuários;

2) *para a direção e a equipe*, estas vêm-se colocadas diante de tarefas eminentemente políticas, pois assumem o papel de dirigentes, técnicos e políticos. A abertura não acontece para um todo homogêneo e, sim, para uma população dividida, socialmente estratificada e ideologicamente diferenciada; significa lidar com inúmeras expectativas e projetos políticos diferenciados;

3) *para os alunos*, a principal mudança refere-se à sua relação com os professores, especialistas e funcionários e com a direção: assumir

sua parte de responsabilidade na direção da escola e do processo pedagógico, deixando de esperar soluções acabadas e de esperar apenas a punição como saída; compreender que transitar na difícil fronteira entre "liberdade e segurança" exige um compromisso com o projeto educacional, com os princípios e também com a visão mais global, menos fragmentária, da escola;

4) *para os professores e especialistas*, a oportunidade de convivem e superarem conflitos originados dos embates interno e externo, na perspectiva de que o mais importante nessa relação participativa é o compromisso com o educando da escola pública, vendo nisso, a oportunidade de criar condições para uma ampla reformulação da prática escolar.

Admitir a democratização das relações tanto internas como externas, fortalece a escola como mediadora que pode contribuir para a formação de uma cidadania capaz de ajudar a transformar relações futuras, porém, ficando claro que não é a única responsável por esse processo de transformação. Por isso, a participação da direção, dos especialistas, dos professores, dos alunos, dos pais e dos funcionários na organização da escola, na escolha dos conteúdos a serem ensinados, nas formas de gestão, será tão mais efetivamente democrática à medida que os envolvidos nesse processo dominem o significado social das suas especificidades numa perspectiva de totalidade, isto é, que o significado social da prática de cada um contribua para ir aumentando a autonomia didático-administrativa e financeira da escola, para que melhor cumpram suas funções de *construção e socialização do conhecimento*.

Considero, ainda, que nesse processo de democratização da gestão escolar é indispensável que a escola respeite a realidade local, ao invés de continuar reduzindo o fazer educacional apenas tomando como base os moldes das classes médias urbanas, como é comum acontecer. Somente a partir de uma relação dinâmica e consciente com a comunidade, poderá ser garantida uma possibilidade para que a escola atue como um fator de mudança social.

Desde que se consiga a participação dos agentes educativos (direção, educadores, alunos, pais, funcionários e comunidade externa)



nas decisões a respeito dos objetivos pedagógicos, bem como os meios adequados para implementar os objetivos, a escola tem melhores condições para pressionar os escalões superiores, no sentido de ir conquistando sua autonomia, aliada aos respectivos recursos financeiros e materiais. Neste sentido, parece mais difícil dizer não, quando a solicitação não é de uma pessoa, mas de um grupo organizado, que representa todos os segmentos e que está instrumentalizado pela conscientização que sua própria organização representa para a melhoria da qualidade de ensino.

Os resultados alcançados até o momento nessa experiência em andamento permitem sugerir investigações em nível micro, para melhor avaliar *in loco* os avanços e obstáculos dessa caminhada, o que traria contribuições significativas ao conhecimento da administração escolar, uma vez que a presente aparência, mesmo neste estágio, corrobora e amplia as possibilidades indicadas pelos recentes estudos a respeito da participação coletiva na gestão escolar, como uma das vias para a melhoria da qualidade do ensino e da consciência crítica da realidade social e para a construção de uma escola verdadeiramente pública, na busca da eliminação das desigualdades sociais.

#### Referências bibliográficas

ASSOCIAÇÃO DOS ADMINISTRADORES ESCOLARES DE SANTA CATARINA. *[Relatórios dos Simpósios Catarinenses de Administração da Educação]*. Florianópolis, set. 1992; set. 1993; set. 1994 e set. 1995.

BRASIL. Constituição. 1988. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

CARDOSO, Jarbas José. *Administração da educação: exigências frente ao novo que emerge*. Florianópolis: Udesc/AAESC, 1995. mimeo.

CARDOSO, Jarbas José. *Nova ordem mundial e a gestão da educação*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995. mimeo.

NUCLEO DOS ADMINISTRADORES ESCOLARES. *Relatório de atividades de gestão compartilhada na escola pública*. Florianópolis: AAESC, 1994. mimeo.

WITTMANN, Lauro Carlos, CARDOSO, Jarbas José (Org). *Gestão compartilhada na escola pública*. o especialista na construção do fazer saber fazer. Florianópolis: AAESC/Anpae-SUL, 1993.

Recebido em 25 de abril de 1995.

Jarbas José Cardoso, doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é professor de Planejamento Educacional do Centro de Ciências da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc).

*I present this article on behalf of all associates in order to socialize some experiences that the shared administration of the Association of School Administrators of Santa Catarina (AAESC) has been developing in several regions. This program has been developed in association with the State Board of Education, the Municipal Board of Education, the Universities, and with others representative sections of the civil society. Because of that the purpose of this article is to present clearly the AAESC involvement with the Public School quality, having as mediation the shared administration that allows both the Association and Santa Catarina 's Educators, to propose practical administrative alternatives of the Pedagogic Project. Thus, I proceed to present the general effort in a regional level, beginning with a brief description of ASASC. In item two I will discuss the preliminary theoretical principles, and in item three I will present some general aspects of experiences in course.*

*Cet article que je présente au nom de tous les associés vise à diffuser quelques-unes des expériences de Gestion Partagée que l'Association des Gestionnaires Scolaires de Santa Catarina (AAESC) est en train de développer dans plusieurs régions. Ce travail se fait en collaboration avec le Secrétariat à l'Education de l'Etat, avec les secrétariats à l'education des municipalités, avec les universités et avec d'autres segments représentatifs de la société civile. Voilà pourquoi cet article a pour objectif d'exprimer avec clarté la préoccupation de l'AAESC avec la qualité de l'école publique. Dans cette action, elle a pour médiation la Gestion Partagée qui permet que l'association tout autant que les éducateurs puissent proposer des alternatives pratiques de Gestion du Projet Pédagogique. Enfin, après un bref historique de l'AAESC, je présente une expérience d'effort collectif au niveau régional; dans la demiente partie, je discuterai des presupposés théoriques préliminaires; dans la troixième partie, je présenterai des expériences qui ont lieu en ce moment et, à la fin, quelques considérations générales.*

*Este artículo está presentado en nombre de todos los asociados, con el objetivo de manifestar algunas experiencias de la Gestión Compartida en la Asociación de los Administradores Escolares de Santa Catarina (AAESC) que viene realizando en conjunto con diversas regiones. Este trabajo que se hace en parceria con la Secretaria del Estado de Educación, secretarias municipales de educación, universidades o con otras instituciones representativas de la sociedad civil. Por esto, este artículo pretende expresar con claridad la involucración de la AAESC con la calidad de la escuela pública teniendo como mediación la Gestión Compartida que permite a la asociación como los educadores catarinenses, puedan proponer alternativas prácticas de administración al proyecto pedagógico. Por eso estoy presentando el esfuerzo colectivo en nivel regional, iniciando con un brevísimo histórico de la AAESC, en el párrafo dos, procurando una discusión de presupuestos teóricos preliminares, en el tercer párrafo, quedan presentadas las experiencias en los procesos y al final consideraciones generales.*

# *A Pedagogia do Oprimido em Tempos de Industrialização da Cultura*

**Antonio Alvaro Soares Zuin**

Universidade Federal de São Carlos (UFScar)

*Objetiva discutir conceitos da Pedagogia do Oprimido, no contexto da consolidação da indústria cultural no Brasil. "Hospedagem do opressor", "ser mais e ser menos", "opressores e oprimidos", "cultura popular e cultura erudita" são conceitos que precisam ser reinvestigados. O estudo torna-se relevante, sobretudo pelo fato de que a padronização da produção simbólica bem como a universalização da lógica do equivalente intensificam os comportamentos dos indivíduos, que atenuam, de forma ilusória, suas debilidades, uma vez que se identificam como consumidores.*

## **Introdução**

Quando estudamos teorias e metodologias pedagógicas, nacionais ou internacionais, dificilmente deixamos de fazer referência à proposta pedagógica denominada Pedagogia do Oprimido, desenvolvida por Paulo Freire. Tal proposta foi e continua sendo objeto de estudo de vários pesquisadores, além de influenciar há décadas o pensamento e a praxis educacional direta ou indiretamente. É notável o reconhecimento nacional e internacional alcançado pela difusão dos seus pressupostos teóricos. No Brasil, nomes como Vanilda Paiva (1986) e Moacir Gadotti (1988), entre outros, representam uma ampla gama de pensadores que refletem sobre os conceitos produzidos por Paulo Freire. No exterior, para citar

apenas alguns exemplos, Henry Giroux (1986), na denominada Pedagogia Radical, criada, ao seu ver, para superar os pressupostos teóricos das denominadas teorias da reprodução, baliza-se em conceitos elaborados pelos frankfurtianos, por Gramsci e por Paulo Freire. O pensador brasileiro também é reconhecido por Schmied-Kowarzik (1993), como sendo um teórico que elaborou uma experiência educacional dialética.

Além dessa repercussão, não menos impressionante foi a aplicação de um método de alfabetização que conseguiu alcançar resultados, tais como os das experiências de alfabetização de adultos realizadas em Angicos (RN), em 1962, onde 300 trabalhadores foram alfabetizados em 45 dias. Destaca-se também a tentativa de alfabetização em massa realizada pelo Mobral em 1967, utilizando-se do método de alfabetização de adultos criado por Freire. Contudo, seus idealizadores cometeram o equívoco de acreditar que é possível educar o cidadão à revelia da situação econômico-política do país.

De fato, divulgou-se que o Mobral utilizou a "técnica" de Paulo Freire, como se fosse possível destilar desse movimento de educação de adultos uma essência técnica neutra (cf. Buffa e Nosella, 1991, p.145). Na realidade, essa tentativa frustrada não faz mais do que deixar vislumbrar, no seu fracasso, as características fundamentais da Pedagogia do Oprimido. Por meio de uma proposta alfabetizadora, baseada na escolha de palavras geradoras que reverberavam as relações entre os analfabetos e suas próprias condições de vida, tinha-se como principal objetivo a conscientização do homem enquanto sujeito histórico. Esse homem seria capaz de reconhecer sua posição enquanto membro marginalizado, inserido num contexto de dominação e de exploração de classes sociais com interesses antagônicos. Esse texto, de caráter introdutório, possui como objetivo discutir alguns conceitos elaborados pelo educador, principalmente em função das transformações culturais sucedidas no Brasil por meio da consolidação do mercado de produtos simbólicos, ou seja, da indústria cultural.

## **A pedagogia do oprimido: uma pedagogia da praxis**

A proposta pedagógica objetiva fornecer condições para que o indivíduo marginalizado, mediante a participação nos círculos e centros de cultura, deixe de ser objeto e se transforme em sujeito da história. A intenção de Freire, que abarca também seu método de alfabetização, centra-se na educação para a liberdade. Tal propósito reflete a preocupação central de possibilitar condições facilitadoras que permitam fazer com que o oprimido tome cada vez mais ciência de quais são os seus papéis, visando à transformação das suas condições de vida. Os oprimidos possuem o direito e o dever de lutarem pela real e efetiva apropriação daquelas objetivações humanas, tais como a ciência e a tecnologia, que são patrimônio de toda a humanidade, e não privilégio de grupos e/ou classes hegemônicas.

Em obras tais como: *A pedagogia do oprimido* (1979), *Ação cultural para a liberdade* (1987), *Educação como prática da liberdade* (1991), *Educação e mudança* (1986), *Medo e ousadia* (1987) e *Pedagogia da esperança* (1993), Paulo Freire destaca várias vezes os obstáculos que impedem o oprimido de se reconhecer enquanto tal e, mediante o exercício da ação refletida (praxis), transformar sua própria situação de dominação. De acordo com esse raciocínio, a condição do oprimido vir a ser sujeito está intimamente relacionada à necessidade de que o momento da consciência e da vontade seja *prolongado* durante a história. No prolongamento da própria consciência de si, observam-se homens que gradativamente vão se transformando em sujeitos, pois se tornam cada vez mais capazes de decodificar suas relações entre si e com o mundo, *pronunciando-o* de maneira verdadeira e desvelando os condicionantes sociais mitificadores.

Na elaboração do conceito de praxis, Paulo Freire já observa a não-absolutização tanto da teoria como da prática (cf. Freire, 1979, p.92). O educador consegue dar origem a uma série de conceitos que se

encontram imanentemente consubstanciados com a prática educacional, na luta pela formação de agentes educacionais. Além do fato de que a apropriação dos objetos cognoscíveis balize-se numa relação dialógica marcada pela *continuidade* e pela *temporalidade*, pode-se também observar os conceitos de *hospedagem do opressor* e de *sombra*. Tais conceitos referem-se à constatação de Paulo Freire de que os oprimidos são indivíduos que se caracterizam por vivenciarem situações ambíguas, uma vez que introjetam prescrições dos opressores e, sem que se apercebam disso, abrigam dentro de si o próprio dominador — ou sua sombra —, ao mesmo tempo em que não deixam de ser oprimidos.

Esses conceitos são relevantes, principalmente quando se possui a intenção de desvelar os mecanismos que fazem com que os próprios oprimidos participem ativamente do seu processo de desumanização. Tal fato torna-se evidente, na medida em que Paulo Freire faz alusão aos desejos de muitos oprimidos que, ao invés de lutarem pela libertação de si mesmos e dos próprios opressores, preferem se transformar em novos opressores. Algumas vezes, a introjeção dessas prescrições torna-se tão presente que qualquer atitude que possa redundar na denúncia da barbárie acaba por gerar um receio muito grande, ou mesmo aquilo que Freire denominou de *medo da liberdade*. Nos oprimidos, o medo parece ser decorrente da perspectiva de que eles mesmos possam ser livres. Assim, o *inédito viável* fica cada vez mais *inviável*. A adaptação é tão brutal que parece obstaculizar a própria organização dos oprimidos em grupos reivindicatórios. Apesar dessa constatação, talvez o processo de introjeção de normas e valores condizentes com a manutenção da barbárie social não encontre melhor caracterização do que a seguinte asserção do educador:

Submetidos ao condicionamento de uma cultura do êxito e do sucesso pessoal, reconhecer-se numa situação objetiva desfavorável, para uma consciência alienada, é freiar a própria possibilidade de êxito (Freire, 1979, p. 184).

São notórios os casos de professores que, em muitas ocasiões, não possuem consciência da forma como seus próprios preconceitos estão

arraigados nas suas estruturas de personalidade. São atitudes cotidianas dos mestres aquelas que imputam as dificuldades dos alunos das classes marginalizadas em aprender a lição às suas "naturezas arredias". Por sua vez, esses alunos, de forma geral, acabam interiorizando essa mensagem de incompetência, que é transmitida direta ou veladamente, auxiliando a própria reprodução das práticas preconceituosas e do processo de violência simbólica a que estão submetidos, sem que tenham consciência disso. Uma defesa freqüentemente utilizada é a da racionalização, que funciona como uma espécie de justificativa feita pelo próprio oprimido, a fim de propiciar uma explicação pelo seu "fracasso", obnubilando os condicionantes sociais objetivos, responsáveis pelo processo de desumanização.

Um modelo de educação que corresponderia a uma situação como essa é o da educação bancária. De acordo com Paulo Freire, as escolas são marcadas por um processo de ensino-aprendizagem, realizado na forma de atividades de narração e de dissertação, mediante a transmissão de conhecimentos por parte do educador. É central para esse modelo de educação a memorização mecânica de objetos cognoscíveis. A educação transforma-se num mero ato de depósito de conhecimentos, daí a alusão aos bancos.

Como contraponto a esse modelo, o educador faz referência à educação problematizadora. Tal educação não se caracteriza pelo mero ato de transmissão de conhecimentos, como se o processo de ensino-aprendizagem fosse reduzido a uma rua de mão única. O processo fundamenta-se, sim, na Veiculação de *juízos Je valor* por parte dos agentes educacionais (cf. Freire, 1979, p.78). Seguindo esta linha de raciocínio, a educação só poderia mesmo se fundamentar no diálogo entre os agentes educacionais. A *pronúncia* do mundo e das relações entre os homens é condição *sine qua non* para o próprio processo de humanização e de construção das identidades:

O Mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir novas pronúncias... Os homens se fazem homens na palavra, no trabalho, na ação-reflexão (Freire, 1979, p.92-93).



Em linhas gerais, esses são alguns dos conceitos produzidos por Paulo Freire na criação de uma teoria relacionada com a prática educacional. Não deixa de ser sintomática a preocupação do educador para que o indivíduo se aproprie efetivamente das objetivações culturais pelas quais é mediata ou imediatamente responsável. Contudo, se esta apropriação necessita ser efetivada, devemos considerar as relações conflituosas estabelecidas entre os agentes da produção cultural, ou seja, entre os opressores e os oprimidos. De certa forma, essa dicotomia entre oprimidos e opressores reverbera o caldo cultural da época, onde imperava a discussão de uma cultura brasileira presente no âmago da relação entre colonizadores e colonizados. Com efeito, no Brasil dos anos 50 e 60 a discussão da problemática da consolidação de uma identidade nacional era fortemente marcada pelo ideário do ISEB, pelos Movimentos de Cultura Popular e pelo Centro Popular de Cultura da UNE. Para Renato Ortiz:

As filiações do pensamento de Paulo Freire com o ISEB são conhecidas. Vanilda Paiva mostra muito bem como a filosofia existencialista, o conceito de cultura e de popular orientam diretamente o seu método de alfabetização (Ortiz, 1985, p.48).

De fato, o livro de Vanilda Paiva intitulado: *Paulo Freire e o Nacionalismo-Desenvolvimentista* (1986) ilustra a forma como a proposta pedagógica do educador fundamenta-se — via mediação dos pensadores isebianos — no referencial teórico existencialista-cristão e culturalista e no ideário do nacionalismo-desenvolvimentista. Há uma consistente análise histórica que mostra como as idéias de Jaguaribe, Guerreiro Ramos, Álvaro Vieira Pinto, Roland Corbisier, entre outros, baseados nos escritos de pensadores tais como Jaspers, Fanon, Gabriel Marcel, Ortega y Gasset, Mannheim, influenciaram direta ou indiretamente os pressupostos teóricos de Paulo Freire. A influência dos membros do ISEB sobre as obras de Paulo Freire também é reconhecida por Vivian Schelling no livro: *A presença do povo na cultura brasileira* — ensaio sobre o pensamento de Mário de Andrade e Paulo Freire (cf. 1991, p.234).

Os isebianos estavam preocupados em encontrar, no plano das idéias, as respostas necessárias para a explicação das crises culturais presentes nas *circunstâncias* históricas brasileiras da década de 50. Os nossos valores culturais encontravam-se em crise justamente porque, na interpretação dos membros do ISEB, estávamos deixando de ser uma nação semicolonial para nos transformar numa nação industrializada. Ora, a reformulação do ideário nacional fazia-se urgente, pois as nossas crenças e valores estavam se transformando. Não é à toa que Roland Corbisier fazia menção à existência de um *complexo colonial* que precisava ser solapado nos corações e mentes dos brasileiros. De acordo com o ideário isebiano, o *complexo colonial* seria a herança de um passado ainda presente, principalmente quando nos deparávamos com o comportamento "submisso e indolente" do brasileiro. A nação colonizadora utilizava-se da colônia como se fosse um mero instrumento capaz de atender às suas necessidades mais urgentes. Fazendo uso de conceitos da *Fenomenologia do Espírito*, Corbisier afirmava que: "O binômio senhor e escravo, que marca as relações entre o colonizado e o colonizador, nos parece caracterizar todo o complexo colonial" (cf. 1960, p.29).

Como contraponto a essa situação, todas as ideologias (aqui compreendidas como um conjunto de crenças e valores, representativos de várias classes e grupos sociais, tal como pensou Mannheim) que fizessem menção ao progresso e ao desenvolvimento seriam bem aceitas, pois se adequariam à mudança *de fase* pela qual passava o Brasil. E notória a forma como Guerreiro Ramos, baseado em Ortega y Gasset, classificava esse período de transição como sendo a passagem de uma sociedade natural (a sociedade colonial, sem consciência de si) para a sociedade histórica, representada pela sociedade industrial (cf. Paiva, 1986, p.41). É importante observar a forma como os membros do ISEB consubstanciaram os conceitos existencial-culturalistas com o objetivo de estabelecer as fundamentações teóricas da identidade nacional. Vanilda Paiva retrata essa constatação ao investigar a figura de Guerreiro Ramos. Frequentemente,

o isebiano fazia alusão ao projeto de construção dessa identidade nacional como sendo um *projeto existencial*, onde a nação também apresentaria as características de um *ser para si*, autoconsciente dos seus limites e de suas perspectivas. A possibilidade de um futuro melhor pautava-se na resolução da crise do espírito, ou seja, no engendramento dos valores e das crenças considerados "autênticos", o que significava dizer, vinculados ao projeto nacional-industrial-desenvolvimentista.

Na verdade, aquilo que Corbisier denominou de *complexo colonial* refletia não só uma atitude nacional. Essa sensação de subserviência estava presente na própria estrutura da personalidade do brasileiro. Vanilda Paiva demonstra que o pensador isebiano, novamente balizado em Ortega y Gasset e Gabriel Marcel, considerava os brasileiros, a exemplo dos seus vizinhos argentinos, *occos* por dentro, justamente porque não tinham sido formados por uma cultura e por uma história próprias. Os tupiniquins possuíam suas interioridades ocupadas pelos mandos e desmandos de uma cultura exterior. Os valores e crenças dos senhores das metrópoles estariam mediando a forma como os brasileiros deveriam se sentir e comportar. Dessa forma, a propagação e a consolidação da alienação dificultaria sobremaneira o engendramento de uma cultura autêntica.

Nesse momento, seria interessante observar a forma como os alentos e as esperanças — fundamentadas no existencialismo e no culturalismo — isebianas encontram ressonância nos escritos de Paulo Freire. Como se sabe, um dos conceitos centrais do pedagogo é o de *hospedagem do opressor*. Para deixar de ser o que são, os oprimidos precisam estar cômnicos de que muitas vezes introjetam as normas e os valores que não são realmente deles, mas sim dos opressores. Poderíamos asseverar que há uma espécie de processo de colonização em jogo, muito bem ilustrado no combate à chamada consciência alienada. Certamente, notamos uma retórica muito semelhante com a dos isebianos, principalmente no que se diz respeito à noção de *complexo colonial*. Os brasileiros, de certa forma, estariam tão acostumados a ser verdadeiros sequazes dos ditames "estrangeiros" que teriam dificuldades em abandonar o

ideano dos colonizadores e pensar por si próprios, desenvolvendo suas próprias crenças, valores e comportamentos, enfim, sua cultura "verdadeira". Paulo Freire diria que, nesse caso, há um forte sentimento que corresponde ao *medo da liberdade*. Na procura da consolidação de uma cultura autêntica, essa *situação-limite* (outro conceito que Freire utiliza dos existencialistas-culturalistas, particularmente de Jaspers) necessitaria ser suprimida. O complexo colonial e o comportamento de subserviência precisariam ser superados e, para tanto, seria necessária a conscientização dos oprimidos, de que, na realidade, hospedam o opressor dentro de si. Caso contrário, contribuiriam para a reprodução da própria situação de opressão.

As "semelhanças" não param por aqui. Já na década de 60, Paulo Freire demonstrou claramente grande simpatia pelo nacionalismo-desenvolvimentista. Da mesma forma que os isebianos, o autor da *Pedagogia do Oprimido*, utilizou-se do referencial existencial-culturalista para referendar suas esperanças em dias melhores, posto que o processo de industrialização e de democratização estava fornecendo as condições necessárias para que o Brasil se transformasse num *ser para si*. O autêntico ser brasileiro seria aquele que tivesse a consciência desperta para a análise da realidade nacional. Paulo Freire, no livro: *Educação como prática da liberdade* (1991), reconhece e elogia a transformação pela qual passou o ISEB, deixando de ser um reduto de intelectuais isolados numa redoma de cristal — *locus* de investigação da cultura erudita estrangeira—e passando à análise de nossas questões nacionais. Pode-se afirmar que a luta imperialista e anticolonialista fazia parte das intenções tanto de Paulo Freire como dos isebianos:

O caminho escolhido por Freire coincide exatamente com aquele eleito por Corbisier. A análise da "situação fundamental do homem" era para ambos o ponto inicial de uma reflexão que desemboca sobre o "pensar a história e a cultura" (Paiva, 1986, p.84).

A pedagogia e o método da proposta alfabetizadora de Paulo Freire teriam a função de propiciar subsídios para que os indivíduos e as suas organizações representativas exigissem, do Estado, as condições

necessárias para o progresso e o desenvolvimento da própria nação. As crenças e os valores dos brasileiros estariam compatíveis com o processo de industrialização e urbanização iminente. O brasileiro necessitaria ser reeducado, deixando para trás a chamada fase da *consciência ingênua*, ao atingir a fase da *consciência crítica*. Para tanto, uma nova proposta pedagógica seria de fundamental relevância. Assim, para Vanilda Paiva, da mesma forma como os isebianos objetivaram elaborar uma *sociologia nacional* (Guerreiro Ramos) e uma *filosofia nacional* (Roland Corbisier), Paulo Freire pretendia formar uma *pedagogia nacional*, consubstanciada às vidas das comunidades local e nacional.

Tanto as idéias nacionalistas isebianas, como a defesa intransigente de Paulo Freire *despersonalização* pautada numa ação refletida em todas as situações sociais, não passaram despercebidas pelos militares que posteriormente tomariam o poder em meados da década de 60. Com a consolidação do regime militar, mais uma vez o Estado estabelece, de forma autoritária, a maneira pela qual o capitalismo iria se desenvolver no Brasil. É a institucionalização do chamado capitalismo tardio, com o Estado militar vinculado aos interesses do capital nacional e estrangeiro. Inicia-se uma fase de crescimento econômico, mediante empréstimos estrangeiros, e tem-se o progresso tecnológico enquanto principal meta a ser atingida.

Evidentemente, a esfera da educação não poderia ficar de fora desse contexto e do desejo de abandonar, finalmente, o rótulo indesejado de país "colonizado" e subdesenvolvido. Não é por acaso ser esse o período da história do Brasil que se caracteriza pela consolidação do mercado de produtos simbólicos.

### **Não só indústria, não só cultura: o conceito de indústria cultural**

Antes mesmo de elaborar algumas considerações sobre o processo de incipiência, de produção e de consolidação da indústria cultural no Brasil, seria relevante fazer observações sobre o próprio conceito. De acordo com Adorno, o termo *indústria cultural* foi empregado pela

primeira vez em 1947 no livro: *Dialektik der Aufklärung* (traduzido no Brasil como *Dialética do Esclarecimento*, 1986, por Guido Antônio de Almeida). Os frankfurtianos substituíram o termo *cultura de massa* por *indústria cultural* com o intuito de descaracterizar uma cultura que surge espontaneamente das próprias massas, como se fosse uma forma contemporânea de manifestação artística popular. Na sociedade capitalista avançada, a produção e a reprodução da cultura, sob a égide da padronização e da racionalidade técnica, obedecem à mesma lógica da produção e da reprodução de qualquer outro tipo de mercadoria.

Adorno questiona se, em virtude do fim dos últimos resquícios dos sistemas pré-capitalistas, a sociedade capitalista estaria fadada a se desestruturar, mediante a instalação de um caos cultural decorrente da falta de instituições sociais que fossem responsáveis pela manutenção da ordem. Esse caos acaba por não se instalar, ou não se torna tão visível, principalmente em virtude da flexibilidade do sistema capitalista de produção em absorver quaisquer tipos de valores e comportamentos que, *apriori*, estariam em contradição com seus princípios gerais. Na verdade, Adorno chama a atenção para o fato de que a indústria cultural não é apenas indústria, pois se por um lado se assemelha a esta, em função de seguir os ditames da lógica da padronização e da racionalidade técnica, por outro lado também conserva sob o véu ideológico formas individuais de produção. E também não é apenas cultura, pois não conforma os produtos simbólicos de acordo com suas leis, mas em consonância com as leis de mercado (cf. Cohn, 1990, p. 11).

O processo de construção das "várias" identidades dos consumidores subsume-se cada vez mais aos ditames do mercado de produtos simbólicos que se por um lado proporciona a equalização e o reconhecimento mútuo entre as pessoas mediante a compra de um mesmo produto, por outro lado também permite a diferenciação ilusória, na medida em que destaca qualquer traço característico. De qualquer modo, a produção cultural torna-se cada vez mais massificada. Não obstante, o

que acontece é a pseudodemocratização desses mesmos produtos (cf. Maar, Pucci, Costa, Zuin, 1995). O processo de massificação da produção cultural não significa uma democratização efetiva dessa produção, ainda que a maioria das pessoas possua alguma forma de acesso aos denominados produtos culturais. Na realidade, tal processo de massificação redundará na produção e na reprodução da *semicultura*. Este conceito significa que a apropriação cultural se realiza de forma deturpada, uma vez que a produção se subsume, como qualquer mercadoria, à lógica da padronização e da funcionalidade, em detrimento da emancipação e da objetivação de consciências críticas. De acordo com Wolfgang Leo Maar, para Adorno, o conceito de semicultura expressa:

... uma formação falsa enquanto processo formador da ilustração e sua articulação entre dominação e autonomia, porque não dotada do momento emancipador, da autonomia (Maar, 1992, p. 186).

O termo *semicultura* parece ser o mais adequado a esse processo educacional, onde a instrumentalização da produção simbólica predomina em relação à dimensão emancipatória presente na própria racionalidade. Antes de significar o produto uma crise das teorias pedagógicas, observa-se que o indivíduo semiculto é representativo de um tempo em que a capacidade de memorização e a própria noção de historicidade se encontram cada vez mais solapadas. No domínio da indústria cultural, a lógica do equivalente, presente na produção das mercadorias, não se restringe aos processos de produção, mas espalha-se, inclusive, para a esfera da educação e da produção da cultura (cf. Adorno, In: Ramos de Oliveira, 1992).

A reprodução da semicultura pode ser identificada como a forma de produção e reprodução dos produtos simbólicos na chamada sociedade globalizada. Os militares sabiam que a tão sonhada construção da identidade nacional brasileira teria que ser alcançada mediante sua subordinação à lógica de produção que sobrepujava as decantadas forças "nacionais". O nacional seria confirmado mediante a subsunção ao

internacional. Isso significa que podemos notar, nas últimas décadas, o crescimento de uma tendência contida na essência do capitalismo desde o seu nascimento, ou seja, a de espalhar seu *modus operandi* e seu *modus vivendi* a todas as partes do planeta. Evidentemente, a concretização desse fato encontra auxílio decisivo no desenvolvimento da tecnologia. Talvez essa associação entre desenvolvimento tecnológico e progresso encontre seu ápice durante a instalação e a reprodução do governo militar no nosso País. São, portanto, estruturadas as condições objetivas para a consolidação da indústria cultural no Brasil.

### **O processo de mercantilização dos produtos simbólicos no Brasil**

Feitas essas considerações sobre o conceito de indústria cultural, seria importante retornar à análise, ainda que superficial, a respeito do seu processo de instalação, reprodução e consolidação em nosso país. No livro *A Moderna Tradição Brasileira*, Renato Ortiz faz uma série de pertinentes considerações a esse respeito. De acordo com o autor, apesar de toda a efervescência cultural e política que agitava o Brasil nas décadas de 30 a 50, em busca de uma identidade nacional, a sociedade brasileira era ainda fortemente marcada pelo localismo. Essa é uma característica predominantemente impeditiva para a consolidação da indústria cultural, pois é necessária uma completa integração sociocultural e, por que não dizer, política. Obviamente, existia por parte do Estado uma vontade de unificação do setor cultural; basta observar as medidas de Capanema na esfera educacional:

As medidas de Capanema na esfera educacional visavam justamente a esse resultado. A ideologia da Educação Moral e Cívica veiculada nas escolas tinha como pressuposto a necessidade de construir a nacionalidade através de atividades pedagógicas (Ortiz, 1991. p.49-50).

Mas, principalmente em virtude de condições materiais precárias, a indústria cultural encontra dificuldades em se expandir. Com o predomínio



dessas características, não é de se admirar que durante esse processo conturbado de sua consolidação possam ser engendradas manifestações culturais tais como a do Cinema Novo, na década de 60, que ainda se contrapõem estética e politicamente ao processo de industrialização, no caso, o cinematográfico. Em meados dessa década, com o golpe militar, o Estado brasileiro impõe a si mesmo a tarefa de integração nacional, reconhecendo, para tanto, a importância dos meios de comunicação de massa na difusão e na consolidação de uma identidade nacional. São, então, fornecidos subsídios materiais e técnicos para a expansão dos meios de comunicação em rede nacional. Não é fato desconhecido de ninguém que, justamente neste período, a própria Rede Globo notabilizou-se como aliada do Estado autoritário brasileiro e que cresceu muito em função disso. O caráter nacionalista é facilmente evidenciado nas frases da época tais como: "Brasil, ame-o ou deixe-o" ou então no trecho do hino da seleção brasileira na copa de 70: "Noventa milhões em ação, pra frente Brasil do meu coração... De repente é aquela corrente pra frente". A própria utilização da palavra *corrente* é bem sugestiva. Assim, o Estado autoritário brasileiro assume a direção do processo de desenvolvimento do capitalismo em sua fase mais avançada, devidamente cooptado com os empresariados nacional e multinacional. Renato Ortiz alude para o fato de que:

Ambos os setores vêem vantagens em integrar o território nacional, mas enquanto os militares propõem a unificação política das consciências, os empresários sublinham o lado da integração do mercado (Ortiz, 1991, P 118).

Dessa maneira, os anos 60 e 70 caracterizam-se pela consolidação do mercado de produtos simbólicos no Brasil. Nesse período da história brasileira, a indústria cultural desempenha uma importante função no sentido de propiciar a integração e o conformismo social. São criados vários programas sociais que intencionavam diminuir a imensa defasagem de formação educacional do Brasil, em comparação com os chamados

países do primeiro mundo. São famosos os chamados "produtos culturais", tais como os telecurtos e as revistas especializadas, que tentam compensar "culturalmente" uma enorme faixa da população brasileira.

Não obstante, tanto um quanto outro produto cultural possuem como principal característica a superficialidade com que abordam os mais variados temas — ciências, artes, política etc.—, propagando-se a ilusão de que as pessoas estão bem informadas sobre os mais variados assuntos. Para esse indivíduo semi-aculturado, torna-se cada vez mais difícil a conscientização de que sua formação educacional possui falhas *visíveis*, dada a rapidez com que consome informações facilmente descartáveis e que apenas contribuem para a reprodução da *invisibilidade* de sua própria vida debilitada.

Quanto aos alunos que permanecem inseridos no sistema escolar, é comum observar os pressupostos da semicultura — baseada na lógica da padronização e da racionalidade técnica —, mediando as mais variadas situações escolares. Algumas dessas situações são aquelas nas quais os alunos competem entre si com todo o vigor, decorando fórmulas e dados históricos, na esperança de vislumbrarem seus nomes nas listas dos melhores alunos, fixadas mensalmente nos murais das escolas.

Outro exemplo diz respeito às competições esportivas que, ao invés de estimularem a solidariedade e o espírito de comunidade, estimulam a competição desenfreada e a vitória a qualquer custo. Ao vencedor, a glória; ao perdedor, a vergonha e a humilhação. Essa é a lógica implacável que reina incólume nas escolas e que está em total consonância com a lógica dual e competitiva que permeia todas as relações da nossa sociedade.

Na ânsia pela aprovação nos exames que perpassam toda a trajetória escolar, os alunos absorvem os conhecimentos de forma alucinada, pois sabem que são valorizados como "bons aprendizes", quando conseguem decorar fórmulas e acontecimentos sociais, que serão facilmente esquecidos num curto espaço de tempo. Na realidade, o sucesso ilusório obnubila apenas superficialmente o perene fracasso que caracteriza o sistema educacional como um todo.

## **A problematização de conceitos da pedagogia do oprimido no contexto da indústria cultural**

É relevante enfatizar que o próprio Paulo Freire reconhece que, para o oprimido se transformar em sujeito de suas ações, é fundamental o rompimento dessa *aderência*, dessa *imediaíez* com que se defronta na realidade, a fim de poder problematizá-la objetivamente. Quando o sujeito entra em contato com o mundo, ocorre uma certa objetivação da sua subjetividade, o que implica uma relação de inadequação, de distanciamento, bem como a conseqüente apropriação dessa subjetividade, quando se realiza seu processo de adaptação. Nesse processo de construção da experiência formativa, de acordo com o educador, faz-se cada vez mais necessário que o oprimido participe efetivamente do seu contínuo processo de formação da condição de sujeito, baseado numa relação dialógica com o educador, mediante a investigação do objeto cognoscível.

Se a concretização dessa experiência necessita dessa articulação dialógica, contudo, o que se observa cotidianamente é a produção e a reprodução de um processo semicultural que solapa nas suas próprias bases as condições de *continuidade* e *temporalidade*, presentes na relação sujeito-objeto. Essas condições são fundamentais para a consolidação do exercício da reflexão crítica, que se encontra "travada", em virtude das exigências internas de uma sociedade baseada no fosso cada vez mais profundo entre o prometido e o efetivamente cumprido. Em face desse contexto, como pensar essa necessidade de continuidade e de temporalidade, já que atualmente o que conta é o consumo cada vez mais voraz de informações que devem ser absorvidas no menor espaço de tempo?

E notória a velocidade com que os novos conhecimentos são produzidos, bem como as exigências para que a adaptação aconteça também o mais rapidamente possível. Numa sociedade cujo progresso das forças produtivas ocorre num ritmo vertiginoso, rompem-se definitivamente os grilhões das correntes que nos mantêm vinculados com

o passado que propiciou essa mesma situação? A defesa de Paulo Freire pela apropriação efetiva dos produtos culturais, uma vez que o oprimido identifica-se como membro participante do processo histórico dos fracassos e sucessos que marca a humanidade, é incompatível com o progresso tecnológico e com a forma como transcorre a racionalidade técnica? Poderíamos dizer que, baseados nos escritos de Paulo Freire, não haveria incompatibilidade com o progresso *per se*, ou seja, com o fato de que o homem desenvolva cada vez mais suas capacidades, na perene busca da liberdade, diante do processo de satisfação de suas necessidades materiais e espirituais. Porém, certamente o educador não concordaria com a intensificação de uma racionalidade que visa quase que exclusivamente à realização do lucro e que legitima a distribuição e a reapropriação desiguais dos produtos culturais.

Uma condição fundamental para a Pedagogia do Oprimido refere-se à efetiva apreensão, por parte dos agentes educacionais, dos *temas geradores*, que propiciarão o processo de problematização da própria realidade, na medida em que os agentes educacionais se conscientizem das situações que limitam a concretização das suas capacidades. Daí a importância, destacada por Paulo Freire, de que os oprimidos necessitam compreender que essas *situações-limite* fazem parte de uma *totalidade* que precisa ser problematizada. Ora, se a apreensão crítica dos temas geradores por parte dos agentes é central para a condição de que venham a ser sujeitos e não objetos, o que dizer de uma sociedade onde já no consumo dos produtos simbólicos podemos observar as respostas para todas as perguntas, e até mesmo as prescrições de como é que os homens devem se comportar nas mais "diferentes" situações?

E justamente nesse ponto que podemos observar que a mercantilização dos produtos simbólicos, fato que marca a consolidação da indústria cultural no Brasil, implica uma realidade dificilmente de ser contestada ou mesmo evitada. O fascínio exercido pelo contato com as novidades tecnológicas cada vez mais sedutoras, tais como os computadores e os telefones celulares, não pode obnubilar o fato de que

cotidianamente nos deparamos com produtos "culturais" cujas mensagens de como devemos nos comportar e pensar já se encontram embutidas nos seus interiores. E, mais do que isso, no decorrer do consumo desses mesmos produtos, aliviemos a nossa debilidade e todas as frustrações cotidianas quando nos sentimos, de forma ilusória, os senhores de nossas ações e da própria realização de nossos desejos.

Num país tal como o nosso, onde podemos observar deficiências profundas no processo de formação cultural, pois nos deparamos com milhões de pessoas que não são sequer alfabetizadas, a reprodução de um sistema de desigualdades sócias torna-se cada vez mais possível, posto que se produz de forma mais *sutil*. Mesmo aqueles que podem ser considerados alfabetizados dificilmente deixam de estar inseridos na lógica desse processo. A produção da semicultura tende a uniformizar todas as possíveis diferenças, pois o mercado de produtos "culturais" atinge todas as camadas sociais. Evidentemente, em face dessa situação recente, uma vez que a consolidação da indústria cultural no Brasil pode ser observada apenas nos últimos 30 anos, encontramos uma série de dificuldades na investigação desse processo. Não obstante, deve-se considerar que as situações que limitam o exercício da reflexão são atualmente muito mais difíceis de serem visualizadas, apesar de todo o predomínio — nesse momento histórico que marca a hegemonia das imagens — do olhar sobre os nossos demais sentidos. Como vimos, o próprio contato com a instrumentalização do alfabeto não é *per se* suficiente para que o indivíduo possa se reconhecer como oprimido e assim lutar para a concretização do *inédito viável*.

O próprio Paulo Freire reconhece que a mera instrumentalização não significa o fim da debilidade. Na própria história do Brasil, pudemos observar no que redundou a tentativa do Mobral em utilizar o método de alfabetização de adultos como se fosse uma "técnica" qualquer, neutralizando sua dimensão política. Por outro lado, a problematização de nossa totalidade não pode desconsiderar hoje o fato de que a produção cultural no Brasil está subsumida aos ditames da mercantilização da

produção em escala global. Ora, tal fato implica o questionamento das promessas de felicidade que nunca são cumpridas e que estão immanentemente vinculadas aos produtos "culturais". Caso contrário, podemos ter a ilusão de que somos sujeitos, quando na verdade reforçamos nossa condição de objetos.

Além disso, há que se destacar o questionamento de Paulo Freire a respeito da participação dos oprimidos na produção e na reprodução da violência. Para o educador, os oprimidos nunca poderiam ser os responsáveis pelo início da barbárie, uma vez que eles são seu resultado. Se Paulo Freire tem razão, o que dizer do fato de que muitas vezes são os próprios oprimidos os responsáveis pela perpetuação do próprio processo de desumanização? O educador poderia responder que nesses casos os oprimidos não identificaram ainda os opressores neles hospedados e se comportam de maneira ambígua, pois o *ser mais* está correspondendo ao *ter mais*, de forma egoísta e desumana. Contudo, como pensar essa dicotomia entre opressores e oprimidos numa sociedade tal como a nossa, onde a lógica do equivalente vai permeando cada vez mais *todas* as relações sociais?

Essa lógica do equivalente permeia, inclusive, relações que aparentemente estariam isentas de tal influência. Basta observarmos como as relações afetivas, por exemplo, estão sujeitas à subordinação dos ditames da mercantilização. Frequentemente, avaliamos o *quantum* de afeto que as pessoas sentem entre si em função da quantidade de dinheiro disponível para a compra de presentes. O *ser mais* parece equivaler ao *ter mais* em todas as camadas sociais. Desta forma, a dicotomia entre opressores e oprimidos precisa ser novamente pensada em outro prisma. Não há mais como imaginá-la sob a forma de pólos opostos. O desejo de realização pessoal, mediante o consumo de produtos semiculturais, não pode ser atribuído somente aos opressores ou aos oprimidos que os hospedam dentro de si mesmos.

Se observarmos novamente essa relação entre oprimidos e opressores no plano da consolidação de uma identidade nacional, a ânsia que até bem pouco tempo atrás caracterizava o ímpeto brasileiro para a

construção de sua identidade fundamentava-se quando negava a produção cultural estrangeira em nome de uma produção cultural eminentemente nacional. Atualmente, é difícil pensarmos nosso vínculo com os demais países somente pela caracterização de uma relação entre uma nação semicolonial e as demais nações industrializadas. No plano da produção simbólica, essa discussão deve ser repensada, pois se constata a presença de uma certa "autonomia" na produção cultural brasileira e que segue à risca os padrões desejados para sua realização enquanto mercadoria, tanto no Brasil como no exterior. É notório o caso das novelas brasileiras que são exportadas, fazendo grande sucesso em todas as partes do globo. Quanto aos escritos de Paulo Freire, seria ingênuo afirmar que, para o educador, os opressores e os oprimidos representam pólos que não se relacionam. O próprio conceito de hospedagem do opressor já caracteriza sua intenção de relacionar dialeticamente ambos os grupos.

Paulo Freire observou a vontade com que os oprimidos, que não estão conscientes daquilo que representam para si mesmos e para seu grupo, desejam se transformar em opressores. Contudo, na sociedade brasileira atual, a reificação das consciências recrudescer de tal forma que a lógica da equivalência *generaliza-se* para todas as camadas sociais, deixando de ser apenas um atributo dos opressores ou dos oprimidos que ainda não estão conscientes de si mesmos. Ao deslocarmos esta relação para o plano da discussão de uma identidade nacional, percebe-se que a dicotomia entre colonizados e colonizadores, que até bem pouco tempo caracterizou as preocupações dos intelectuais do ISEB, necessariamente precisa ser revista, em virtude dessa nova realidade, ou seja, a realidade da consolidação da indústria cultural no Brasil. De acordo com Renato Ortiz,

... esse fato (a mercantilização dos produtos simbólicos nacionais, ajustada aos padrões internacionais) marca uma etapa da sociedade brasileira onde se torna impossível retornarmos à antiga oposição colonizador/colonizado com a qual estávamos habituados a operar, a menos, é claro, que queiramos confundir a idéia de realização da liberdade com as formas de dominação da sociedade industrial "nacional" (Ortiz, 1991, p.206).

Evidentemente, as diferenças sociais estão aumentando cada vez mais, a ponto mesmo de nos tornarmos indiferentes se temos 32 ou 31 milhões de marginalizados, como se um milhão de pessoas não fizesse alguma diferença. Entretanto, se podemos observar a acentuação das desigualdades sociais, não podemos ficar indiferentes ao fato de que a reprodução da indústria cultural no nosso país, antes de significar o acesso coletivo aos produtos "culturais", representa, principalmente na dimensão da psique, a consolidação da ilusão de que todos são sujeitos na ação de consumo, quando, na verdade, se afirmam cada vez mais como objetos. Ao comentar a relação entre dominados e dominantes, Adorno já dizia que as diferenças psicológicas entre as classes parecem ser bem *menores* em comparação com as diferenças materiais objetivas (cf Adorno, 1992, p. 160).

Por outro lado, o processo de estultificação das consciências e da reprodução da debilidade não ocorre de forma a eliminar as resistências daqueles que se encontram cada vez mais impossibilitados de assimilar criticamente a produção dos bens culturais. Historicamente, a subsunção dos incipientes proletários à lógica da obtenção do lucro, mediante a venda de sua própria força de trabalho, bem como o processo de expropriação do saber não aconteceram de maneira harmônica. Pelo contrário. Contudo, com a globalização das relações de produção capitalistas, e com a crescente heteronomia do valor de troca sob o valor de uso, observa-se a presença dessa lógica que impera nas relações de mercado na própria consciência e, principalmente, na esfera do inconsciente. O exemplo das relações afetivas exposto acima retrata bem esta asserção. Essa subjetividade, que se encontra cada vez mais reificada, é cotidianamente nutrida mediante o consumo desses produtos semiculturais, que acabam por atenuar sua fraqueza e reafirmar a constatação do sempre igual e do "natural". Adorno afirma que, nesses tempos do controle da fantasia e da imaginação, os produtores e executores da indústria cultural sabem muito bem que devem ser oferecidas certas condições materiais básicas, que possibilitem com que as pessoas tenham os subsídios mínimos para o consumo dos produtos semiculturais. Caso contrário, revoltas podem vir a ocorrer.



Ora, se a consolidação do mercado de produtos simbólicos no nosso país é um fato, como imaginar essa condição *sine qua non*, na medida em que o próprio acesso a esses produtos se encontra cada vez mais negado? Uma tentativa de resposta a esta pergunta seria a de que, também em nosso país, quase ninguém acaba sendo esquecido, pois haverá, de alguma forma, algum tipo de produto que oferecerá a compensação momentânea da própria ilusão. Não é insignificante o fato de que, para a maioria da população brasileira, o contato com a televisão ocupa grande parte do tempo diário. São comuns atitudes de indivíduos que controlam o tempo de suas atividades, de acordo com os parâmetros estabelecidos pela televisão.

Estamos sofrendo profundas transformações nas noções de espaço e de tempo em virtude das modificações das forças produtivas, sem que tenhamos consciência disso. Não obstante, as debilidades psíquicas e materiais precisam ser atenuadas de alguma maneira. E sintomática a constatação de que as pessoas projetam seus desejos nos personagens da televisão, que parecem realizar todas as atividades cotidianamente negadas no dia-a-dia dos consumidores. O que não deixa de ser problemático é que o fictício exercício da cidadania se baseia na ilusão associativa de que a sensação de liberdade das pessoas depende delas agirem da mesma forma que as personagens de novela, por exemplo, que representam seus "ativos" papéis perante o manuseio dos produtos, cujos rótulos clamam pela necessidade de serem imediatamente consumidos. Mas, se a fantasia é controlada de maneira perversa, isso não ocorre de forma que o indivíduo e/ou o grupo social não possam questionar as maneiras pelas quais os homens produzem sua existência, assim como a distribuição dos bens produzidos.

Se os produtos espelham os desejos dos homens, possibilitando-lhes o reconhecimento como seres humanos, deve-se, no entanto, questionar os tipos de relações estabelecidas que, no limite do processo de reificação, acabam por imputar às mercadorias o poder de ditar as formas de comportamento e de pensamento aos próprios criadores. As

forças sedutoras que as imagens dos produtos semiculturais exercem sobre as pessoas não podem ser desconsideradas, sobretudo num país cujas imensas debilidades — material e espiritual — são, de certa forma, compensadas no ritmo alucinante de absorção do brilho dos simulacros e na perpetuação do desejo de uma vida mais humana. Diante desse contexto, deve-se permanecer sensível ao fato de que a esperança de dias melhores pode perder sua força, em virtude do exercício de nosso conformismo e de nossa dessensibilização diante das atrocidades que insistem em lembrar quem somos na realidade.

### Conclusões

O resgate de conceitos tais como *hospedagem do opressor*, *situação-limite*, *sombra*, *inédito viável* e *experiência educacional dialógica* torna-se fundamental para a crítica de uma educação balizada na absorção de conhecimentos e de valores não visíveis à primeira vista, e cuja introjeção auxilia no processo de produção e reprodução da barbárie. O *ethos* que medeia tanto a Pedagogia do Oprimido como a Pedagogia da Esperança deve ser reconhecido, no sentido de valorização da defesa de uma efetiva reapropriação dos produtos culturais. A verdadeira experiência formativa é aquela que propicia ao indivíduo se reconhecer no produto construído, quando se sente membro participante do processo histórico. O reconhecimento de uma perspectiva humanista histórica presente nos escritos de Paulo Freire faz-se cada vez mais atual. Principalmente porque se valoriza, atualmente, muito mais o aspecto instrumental e funcional da produção "cultural" do que ponderações éticas e *juízos de valor* que possam questionar a *forma* como estes produtos "culturais" são engendrados, bem como os interesses mercadológicos que estruturam o processo de distribuição e apropriação dos mesmos. Em tempos em que a massificação dos produtos semiculturais se torna uma constante nas mais variadas situações sociais, o resgate e a investigação dos pressupostos

teóricos desenvolvidos por Freire representam a permanência do inconformismo diante da reprodução da barbárie. Porém, deve-se considerar que esses mesmos conceitos necessitam ser repensados, sobretudo pelo fato da consolidação da indústria cultural no nosso país e no plano global.

Paulo Freire insiste que não se pode desconsiderar as representações, os desejos, os sentimentos e os conhecimentos das pessoas pertencentes às camadas populares. Para tanto, cita a etnocência, no sentido de "evitar a dicotomia entre esses saberes, o popular e o erudito, ou de como compreender e experimentar a dialética entre o que Snyders chama de "cultura primária" e "cultura elaborada":

Respeitar esses saberes, de que falo tanto, para ir mais além deles, jamais poderia significar... dever ficar o educador ou a educadora aderida a eles, os saberes de experiências feitos... O respeito, então, ao saber popular implica necessariamente o respeito ao contexto cultural. A localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo. "Seu" mundo, em última análise, é a primeira e inevitável face do mundo mesmo... Assim como é errado ficar aderido ao local, perdendo-se a visão do todo, errado é também pairar sobre o todo sem referência ao local de onde se veio (cf. Freire, 1993, p.86-87).

De certa forma, podemos observar raciocínio semelhante na análise da linguagem machista que norteia — Paulo Freire chama a atenção para o conteúdo ideológico presente na palavra *nortear*, a saber: a imposição de diretrizes do Norte, que é o primeiro mundo (cf. 1993, p.218) — o nosso comportamento cotidiano e que reforça, nas palavras do autor, uma prática colonial. Ao meu ver, essas asserções corroboram o argumento de que o educador mantém na Pedagogia da Esperança, de forma geral, o mesmo raciocínio desenvolvido na Pedagogia do Oprimido, ao destacar as relações conflituosas entre opressores e oprimidos, entre colonizadores e colonizados e suas respectivas "culturas". Diante dessa constatação, fazem-se relevantes algumas questões: será que atualmente podemos fazer referência a dois

supostos conteúdos culturais, pertencentes a duas classes diferenciadas, da mesma forma como foi feito na década de 60? Será que podemos falar atualmente de um *saber de experiência feito* que seja originário de um autêntico saber popular? Ambas as chamadas culturas popular e erudita encontram-se isentas do processo de mercantilização dos produtos simbólicos? E mais, será que, atualmente, podemos nos referir às culturas exclusivamente nacionais e estrangeiras, quando tratamos de investigar a forma de produção e de assimilação dos produtos semiculturais?

Este trabalho procurou fornecer alguns subsídios iniciais para tentativas de respostas às questões feitas acima. Chegamos a um período em que a principal contradição que acompanhou a própria humanidade atinge patamares notáveis, ou seja, a contradição de que a *expansão* de nossas potencialidades pode gerar circunstâncias que nos *limitam* cada vez mais. Não podemos deixar de reconhecer que estamos experienciando o contexto da sociedade cuja produção cultural se encontra globalizada. Isso significa que temos que refletir sobre as relações de dominação em outras condições. Não devemos mais ficar restritos à análise das antinomias entre saber popular e saber erudito, opressor e oprimido, colonizador e colonizado, tendo por base apenas o referencial epistemológico relacionado ao projeto de construção de uma identidade nacional, tal como aquele desenvolvido no período entre meados de 50 e de 60. As questões educacionais, bem como as relações de opressão, precisam ser repensadas, pois a indústria cultural, no plano global, se consolida gradativamente como *principio pedagógico* por excelência. Isso não significa a total uniformização dos comportamentos e dos pensamentos. Certamente, as nações e suas respectivas regiões assimilam a universalização da produção simbólica de forma diferenciada. Contudo, isso não quer dizer que devemos evitar investigar as conseqüências, no nosso país, da universalização do capital e do seu *ethos*, pois teríamos que continuar atrelados ao estudo exclusivo da nossa "sociedade nacional". Na verdade, vivemos numa sociedade incrivelmente transformada e que impinge estilos de vida, sentimentos e formas de educação não mais restritos ao *locus* nacional, mas que dizem respeito a padrões de comportamentos e valores globalizados, rearticuladores do próprio local e formadores de novas tradições.

## Referencias bibliográficas

- ADORNO, T.W., HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.
- ADORNO, T.W. *Minima Moralia*. Tradução de Luiz Educado Bieca. São Paulo: Ática, 1992.
- \_\_\_\_\_. Teoria da semicultura. Tradução de Newton Ramos de Oliveira, Bruno Pucci e Claudia Abreu. In: RAMOS DE OLIVEIRA, N. *Theodor Adorno: quatro textos clássicos*. São Carlos: UFSCar, 1992.
- BUFFA, E., NOSELLA, P. *A educação negada*, introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea. São Paulo: Cortez, 1991.
- COHN, G. Dificil reconciliação: Adorno e a dialética da cultura. In: *Lua Nova*. n. 20, maio 1990.
- CORBISIER R. *Formação e problema da cultura brasileira*. Rio de Janeiro: ISEB, 1960.
- COSTA, B. Indústria cultural: análise crítica e suas possibilidades de revelar ou ocultar a realidade. In: PUCCI, B.(Org). *Teoria crítica e educação*, a questão da formação cultural na escola de Frankíurt. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- FREIRE, P *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Educação como praticada liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

- FREIRE, P., SHOR, I. *Medo e ousadia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GADOTTI, M. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo: Cortez, 1988.
- GIROUX, H. *Teoria crítica e resistência em educação*. Tradução de Angela Maria B. Biaggio. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.
- MAAR, W, Leo. Lukàcs, Adorno e o problema da formação. In: *Lua Nova, n.11*, 1992.
- ORTIZ, R. *Cultura brasileira e identidade nacional*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- \_\_\_\_\_ *A moderna tradição brasileira* São Paulo : Brasiliense, 1991.
- PAIVA, V *Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.
- PUCCI, B (org). *Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na escola de Frankfurt*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SCHMIED-KOWARZIK, W. *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- SHEELLING, V *A presença do povo na cultura brasileira: ensaio sobre o pensamento de Mário de Andrade e Paulo Freire*. Tradução de Federico Carotti. Campinas: UNICAMP, 1991.
- ZUIN, Antonio Álvaro. *Seduções & simulacros: considerações sobre indústria cultural e os paradigmas da resistência e da reprodução em educação*. In: PUCCL,B. (Org.). *Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na escola de Frankfurt*. Petrópolis: Vozes, 1995.

Recebido em 29 de novembro de 1995.

Antônio Álvaro Soares Zuin é psicólogo, graduado pela Universidade de São Paulo (USP), Campus de Ribeirão Preto; mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); doutorando em Ciências Sociais Aplicadas à Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e professor-assistente do Departamento de Educação da UFSCar. É também membro do grupo de pesquisa: "O Potencial Pedagógico da Teoria Crítica III", da UFSCar, coordenado pelo professor Bruno Pucci e financiado pelo CNPq.

*This article aims at discussing some concepts of the Pedagogy of the Oppressed in the context of the consolidation of the Culture Industry in Brazil. "Lodging the oppressor ", "to be more and to be less", "oppressor and oppressed", "popular culture and erudite culture" — these are concepts to be reinvestigated. This study becomes particularly relevant with the fact that the standardization of the symbolic production, as well as the universalization of the logic of equivalence intensify the individual's behaviors and these in an illusory way attenuate their weaknesses as they identify themselves as consumers.*

*L 'objectif de cet article est la discussion des concepts de la Pédagogie de l'Opprimé dans le contexte de la consolidation de l'Industrie Culturelle au Brésil. Il faut réfléchir aux conceptions telles que: "auberge de l'opresseur ", "être plus et être moins ", "opresseurs et opprimés ", "culture populaire et culture cultivée ". L 'étude est importante surtout parce que la standardization de la production symbolique de même que l'universalization de la logique de l'équivalent ont fait accroître les comportements des individus que d'une façon illusoire réduisent leurs faiblesses parce qu'ils deviennent des consommateurs.*

*Este artículo discute los conceptos de Pedagogía del Oprimido nel contexto de la consolidación de la Indústria Cultural. "Hospedaje del opresor", "ser más y ser menos", "opresores y oprimidos", "cultura popular y adtura erudita " son conceptos que precisan ser reinvestigados. Este estudio resulta relevante, sobre todo, por el hecho de que la padronización de la producción simbólica, asi como la universalización de la lógica del equivalente intensifican los comportamientos de los individuos, los cuales atenúan ilusoriamente sus debilidades cuando identificados como consumidores.*



# *Cátedra e Hegemonia da Prática Docente na Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais*

**Léa Pinheiro Paixão**

Universidade Federal Fluminense (UFF)

*Apresenta resultados de estudo empírico. A partir da análise de depoimentos de ex-catedráticos da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais, são fornecidos elementos para explicar a rejeição à cátedra que emergiu no interior da própria universidade. São explorados conflitos que opunham catedráticos/médicos a catedráticos/pesquisadores no campo acadêmico, considerado como campo de lutas de natureza simbólica.*

## **Introdução**

A compreensão da rejeição à cátedra, que se deu no interior da própria universidade e que precedeu a implantação da reforma legal e da reforma consentida, não se completa sem a análise dos conflitos de natureza simbólica, decorrentes de interesses propriamente acadêmicos em oposição naquele momento.

O campo acadêmico, como outros campos simbólicos, é um campo de luta, luta que opõe interesses de ordem simbólica. A lógica dessa luta é aparentemente neutra e autônoma. Aparentemente, porque, na verdade, essa autonomia é relativa, já que a lógica que baliza as lutas no campo simbólico articula-se às lutas que se inscrevem nas relações sociais mais amplas.

O universo puro da ciência mais pura é um campo social como qualquer outro, com suas relações de força e seus monopólios, suas lutas e suas estratégias, seus interesses e seus lucros, mas onde todas essas invariantes revestem-se de formas específicas (Bourdieu, 1975, p.91).

Nessa perspectiva, a reorganização da universidade proposta pela reforma foi objeto de disputa, opondo interesses acadêmicos hegemônicos e interesses acadêmicos emergentes, que procuravam impor-se.

O modelo organizacional da universidade moderna proposto pela reforma respondia à demanda de um grupo de catedráticos. A ele se opunha outro grupo de catedráticos. Separava-os interesses de ordem acadêmica e a perspectiva que tinham de universidade.

Analisando entrevistas realizadas com ex-catedráticos, não-catedráticos, ex-alunos de catedráticos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a importância da luta simbólica na implantação da reforma mostrou-se evidente<sup>1</sup>. A compreensão dessa luta se impôs como explicação das diferenças de opinião sobre cátedra observadas entre antigos catedráticos da Faculdade de Medicina. Essa unidade foi núcleo de tensões especiais no processo de implantação da reforma.

Na Faculdade de Medicina, como se verá a seguir, as tensões foram produzidas pela oposição de interesses simbólicos entre catedráticos/médicos e catedráticos/pesquisadores.

Os catedráticos/médicos que se ocupavam das cadeiras do ciclo profissional identificavam-se, de forma prioritária, com a formação profissional e, conseqüentemente, com a graduação.

<sup>1</sup> A pesquisa realizada na Universidade Federal de Minas sobre a cátedra contou, na fase das entrevistas, com a participação da professora Maria Gislaine Damasceno e das auxiliares de pesquisa Ilete Diniz e Maria Júlia Carvalho. Além das entrevistas realizadas para esta pesquisa, na análise foram utilizadas sete entrevistas realizadas no projeto coordenado por Laura da Veiga, a quem agradeço. O resultado dessa pesquisa encontra-se em artigo publicado (Veiga et al, 1987). A análise aqui apresentada foi realizada no decorrer de minha visita à Universidade do Canadá francês. Pude, então, manter contatos que me foram úteis com o professor Yves Gingras, da Universidade do Québec e Montréal (UQAM), e Pierre Dandurand, da Universidade de Montreal. Agradeço a ambos sua disponibilidade para me receber, e ao CNPq, que propiciou minha viagem ao Canadá.

Os catedráticos/pesquisadores, responsáveis pelas cadeiras básicas, construíram sua identidade, tendo como referência a prática de pesquisa, que os remetia para articulações fora da faculdade e os levava a priorizar a formação de novos pesquisadores, objeto do ensino de pós-graduação.

Na Faculdade de Medicina, a cátedra realizara-se, de forma plena, no interior do ciclo profissional, ou seja, entre os catedráticos/médicos. A criação da faculdade decorrera da mobilização de médicos e se organizara em torno do objetivo de formação desses profissionais. A criação da universidade, em 1927, expressava demandas do grupo fundador, preocupado com a consolidação da instituição e, por isso, sua organização refletia interesses da prática docente e da cátedra.

Alterações ocorridas na prática docente, decorrentes da adoção de novo modelo de medicina, com o estímulo da Fundação Rockefeller, propiciaram a emergência da prática de pesquisa e novos agentes foram sendo formados para essa prática.

Os novos agentes e o fortalecimento institucional da prática de pesquisa geraram tensões entre professores/médicos e professores/pesquisadores, entre cátedras de área básica e cátedras da área profissional.

Na busca da hegemonia, os agentes da prática emergente articularam-se propondo nova estrutura, em que a prática de pesquisa fosse hegemônica — o Instituto Central de Biologia (ICB). Nessa luta, a velha estrutura identificava-se com a cátedra, e a defesa da reforma supõe sua extinção.

O relato do conflito entre as cátedras da área básica e as cátedras da área profissional, na Faculdade de Medicina, ajuda a compreender as dificuldades da implantação do ICB na UFMG, que só ocorreu em decorrência de imposição legal.

### **A cátedra no ensino médico — hegemonia da prática docente**

A Faculdade de Medicina foi fundada em 1911, por médicos da Associação Médico-Cirúrgica de Minas Gerais, articulada ao projeto de

fração da elite política que promovera a mudança da capital mineira para Belo Horizonte. Oposições foram enfrentadas. De um lado, provenientes de outras frações da elite dominante, que desejariam ter suas cidades, mais tradicionais, como sede da nova faculdade. De outro lado, a nova faculdade teve a oposição da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Sua consolidação realizou-se gradualmente, tendo como etapas a equivalência do curso, a oficialização da faculdade e sua federalização. Nessa trajetória, a congregação, núcleo de poder, constituída inicialmente dos médicos fundadores, ampliou-se de forma controlada. Nascida umbilicalmente ligada à associação profissional, o currículo dos cursos, os objetivos da faculdade e a lógica organizadora de suas atividades refletem os interesses e as percepções de profissionais da Medicina.

#### PRÁTICA PEDAGÓGICA E CURRÍCULO OCULTO

O modelo de ensino médico implantado na Faculdade de Medicina, influenciado pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, onde se haviam formado os fundadores, seguia a orientação francesa de Medicina. A Medicina era concebida como arte, e a relação direta médico-paciente constituía-se no núcleo do tratamento. Baseado nas informações coletadas nessa relação, o médico elaborava seu diagnóstico. Trata-se de uma concepção holística, diferente da concepção "científica", de especialização, a qual foi mais tarde implantada na faculdade, sob influência americana. A competência no quadro da Medicina-Arte adquiria-se, principalmente por meio da experiência, do acompanhamento de casos e do contato com médicos mais velhos gabaritados. O contato com as ciências, com os laboratórios que já existiam, não alterava a perspectiva holística daquela abordagem, conforme o testemunho de Nava:

Quando ine iniciei no estudo da clínica, há cinqüenta e três anos, o auxílio do laboratório e dos raios X era incipiente, de modo que nossa semiologia física tinha de ser levada às últimas conseqüências. Tínhamos de aprender

a conversar bem com o doente, a olhá-lo melhor, a apalpá-lo, percuti-lo e auscultá-lo com um capricho que as gerações atuais desprezam ou ignoram (Nava, 1985, p.204).

A alteração no eixo de influência, da França para os Estados Unidos, teve repercussão importante na história da faculdade e favoreceu a emergência da pesquisa biológica em Belo Horizonte.

No período de influência francesa, a Faculdade de Medicina teve como aluno Pedro Nava, cujas memórias, já citadas, permitem reconstituir o currículo, as práticas pedagógicas e o espírito que animava a escola e os alunos da época. Ele seguiu curso no período de 1921 a 1927, tendo repetido o primeiro ano. É interessante resumir sua trajetória, para se ter idéia do curso.

Nava, que perdera o pai, teve cedo de conciliar seus estudos com o trabalho no Departamento de Higiene, obtido por meio das relações familiares. Estudioso, aplicado, ele explica sua repetência na primeira série como

... legalíssima no ponto de vista dos juizes da época e do (Inquinilo, quando era obrigação do professor enredar o aluno, confundi-lo e acuá-lo até a bomba — era, no meu, injustiça e clamorosa porque eu tinha estudado e sabia a matéria (p.23).

Ele considerava o ensino nas cadeiras básicas "bem seguido" e descreve minuciosamente as atividades desenvolvidas em algumas delas. Na cadeira de Anatomia, por exemplo, as aulas teóricas eram dadas no anfiteatro, diante de um cadáver e de exemplares de ossos. O professor fazia preleções a partir de um manual francês (Testut), "que ele tinha de cor e salteado". Ao sinal que anunciava o fim da aula, o professor interrompia a preleção para retomar do mesmo ponto na aula seguinte. Nava e os colegas estudavam no manual indicado pelo professor, manuseando material (ossos) que ficava disponível para os alunos no gabinete de Osteologia.

Nava foi monitor voluntário em duas cadeiras: a de Química, em 1922, e a de Anatomia Patológica, em 1925. Como monitor, cabia-lhe colaborar na preparação de cadáveres para as aulas.

Como voluntário também, Nava pensou em se integrar à equipe do catedrático da Primeira Enfermaria de Clínica Médica no terceiro ano do curso, mas foi dissuadido disso:

Desde meu primeiro ano médico, empregava as horas de folga material para ir às enfermarias da Santa Casa sobrar como turista. Olhava de longe e com inveja os professores, assistentes e internos manipulando os doentes nas salas de Werneck, Libânio, Borges, Balena, Otaviano e Aleixo. Na de Borges da Costa tive minha carreira inaugural diante do sangue e da cruzeza do ferro, vendo o Cavalcanti (ainda segundanista) arrancar duas unhas encravadas dos dedos do nosso amigo João Las Casas. Apreciava, principalmente, pelo número de frequentadores, pela impecabilidade dos aventais do chefe e por sua solenidade — o Serviço da Primeira Enfermaria do Professor Alfredo Balena. Chegado ao terceiro ano tive desejos de ingressar nele e fui pedir ao excelente Dr. Abílio de Castro apresentação àquele mestre. O Dr. Abílio, com os melhores argumentos, dissuadiu-me disso. Deu-me as primeiras explicações sobre a rivalidade de putas, a coisa terrível que são o ciúme médico e a *invidia medicorum pessima*. Explicou-me como funcionavam e governavam nossa profissão esses baixos sentimentos e demonstrou-me que eu, trabalhando na Higiene, ficaria pessimamente colocado se não procurasse introduzir-me no serviço do meu Diretor que era a Segunda Enfermaria de Clínica Médica da Santa Casa. Ele mesmo encarregar-se-ia de dar uma palavra ao Samuel. Deu, e no dia seguinte trouxe a resposta. Sim. Eu poderia ingressar no serviço como interno — mas *voluntário* — e que podia ir me entender com seu substituto c primo, o Professor Marcelo dos Santos (Nava, 1985, p.202).

Nava integrou-se como interno voluntário à Segunda Enfermaria. Em suas *Memórias*, ele faz questão de explicar o porquê do voluntariado:

Grifei acima meu título de voluntário do internato porque os efetivos eram escolhidos entre alunos mais ou menos ligados ao *establishment*. Entre eles, um ou outro já destinado cedo à assistência efetiva, à sucessão nas cátedras. Esse ou aquele voluntário conseguia, às vezes, transpor o muro — por real valor, por muita habilidade, ou por aliança. Aliás, esse quadro é o de todas as faculdades de medicina e está na definição de quase todas as grandes carreiras médicas. É sancionado no "Juramento de Hipócrates", quando se promete ensinar os segredos da Arte só aos próprios filhos, aos dos mestres, aos vinculados por um compromisso — a nenhum outro (Nava, 1985, p.329).

Todavia, a possibilidade de integrar a equipe de um serviço, ainda que como voluntário, teve, em sua avaliação, um papel fundamental:

Graças a Ari Ferreira escapei dessa Orfandade que é o autodidatismo no terreno médico e por sua mão adquiri lugar numa Escola, numa corrente de pensamento internístico que era a sua, a de seu pai e mestre, o grande Cícero Ferreira — que se alinha com Francisco de Castro, Miguel Couto, Almeida Magalhães, Eduardo de Menezes, entre os mais preclaros alunos de Torres Homem. Agradeço a Ari Ferreira a outorga que ele me fez, com seus ensinamentos — de uma subida linhagem espiritual (Nava, 1985, p.330).

Chama a atenção, neste trecho, o emprego, por um profissional de literatura, de dois termos: *autodidatismo* e *escola*. Ele conseguiu escapar do autodidatismo não pela realização do curso de Medicina, mas pela integração do serviço na cátedra, então dirigida por Ari Ferreira. Foi o serviço que constituiu a verdadeira escola. A palavra *escola*, utilizada por Nava, foi, com muita freqüência, entre entrevistados, também empregada para qualificar o trabalho desenvolvido em uma cadeira de "sucesso". Na Medicina, a verdadeira cadeira se reconhece por sua capacidade de constituir uma "escola" formadora de profissionais dotados de práticas que os distinguem.

Ao final do curso, Nava, que já estabelecera bons contatos e freqüentava a enfermaria de Werneck, obteve dele a promessa de engajá-lo como interno. Isso significaria um salário mais alto do que ele recebia na Higiene. Nava pediu demissão do cargo, mas, em decorrência de mal-entendido e da instabilidade de Werneck, não só não foi engajado como interno, como correu risco de não obter o diploma.

A trajetória de Nava e sua análise dos acontecimentos apontam para alguns aspectos que merecem ser explicitados.

Em primeiro lugar, a importância que assumia, no currículo, a passagem pelas equipes que se encontravam mais próximas do catedrático. No limite, poder-se-ia dizer que a verdadeira aprendizagem se fazia nos

serviços ou nas atividades que reuniam alguns alunos. Sem essa escola, o médico seria autodidata. A possibilidade de entrada nessa parte do currículo era restrita a alguns alunos que detinham capital econômico, cultural ou social. Nava, que nunca se tornou efetivo dos serviços, como se pode deduzir pela leitura de suas memórias, apesar de não deter capital econômico, podia contar com o apoio do largo círculo de amizades (capital social) que sua família já estabelecera. Por isso, ele encontrou alguém como o Dr. Abílio de Castro, que o iniciou na lógica que organizava o campo acadêmico e que possibilitou sua entrada, como voluntário, é verdade, em um serviço.

No currículo regular, as cadeiras profissionais contavam, quase sempre, com uma parte teórica e outra, prática, mas a prática se limitava, na maioria das cadeiras, à demonstração. Os alunos assistiam aos exames que eram realizados pelos professores e seus assistentes, ouviam preleções a partir do caso e respondiam a questões. A existência da parte prática dependia, evidentemente, da existência de serviço na cadeira; na de Medicina Externa, como a cátedra não dispunha de serviço, Zoroastro Viana Passos só dava aulas teóricas.

A prática, a verdadeira prática, acontecia nos serviços. Nos hospitais, como internos, os alunos podiam aprender, na prática, com os catedráticos. Essa era a prática mais adequada à iniciação na Medicina-Arte. A passagem pelo serviço de um catedrático conceituado facilitava sua inserção futura no campo profissional como médico. Dali também saíam, com frequência, novos professores da faculdade.

Como se vê, o currículo do curso de Medicina não era o mesmo para o grupo de alunos. A parte prática constituía um currículo oculto, que desempenhava, no entanto, papel fundamental não só no processo de formação profissional para os que a ele tinham acesso, mas, também, e talvez principalmente, pela possibilidade de relações próximas com a equipe do catedrático, que funcionava como facilitador de engajamentos profissionais no futuro. A adoção pelo catedrático, em geral, detentor de poder no campo médico, era fundamental para o sucesso na carreira.



## **Emergencia da prática de pesquisa na Faculdade de Medicina**

O modelo de Medicina adotado pela Faculdade de Medicina ao tempo de Nava aluno foi sendo, aos poucos, rejeitado, em benefício de outro, de inspiração americana, "científico". No novo modelo, a concepção de Medicina é diferente da concepção do modelo francês. A Medicina-Arte foi sendo substituída pela Medicina-Ciência. Nessa nova concepção, o médico não pode se contentar em fazer diagnóstico de problema do paciente pelos sintomas e sinais exteriores que detecta na relação direta. Ele se empenha em compreender as causas gerais e, para isso, precisa de informações, obtidas através de análises de laboratório. Essa medicina científica obrigou, conseqüentemente, a uma reavaliação da contribuição do conteúdo das disciplinas básicas do currículo.

Na Faculdade de Medicina, a adoção de novo modelo de Medicina se fez sob a influência americana e contou com o estímulo da Fundação Rockefeller<sup>2</sup>.

Estimulando o desenvolvimento de atividades de pesquisa nas cadeiras básicas, a adoção do novo modelo de Medicina propiciou a emergência de condições institucionais favoráveis à pesquisa biológica.

Na verdade, desde sua criação, a Faculdade de Medicina contou, em seu corpo docente, com professores-pesquisadores. Foi, porém, com a mudança do modelo orientador que a atividade de pesquisa assumiu outro estatuto, inscrita, então, no conceito de Medicina e na formação do médico, como fundamental.

Entre os primeiros professores-pesquisadores, estavam: Ezequiel Dias (concnhado de Oswaldo Cruz e fundador da filial de Manguinhos em Belo Horizonte); Carlos Pinheiro Chagas (bolsista da Fundação Rockefeller, em 1917, tendo realizado, em 1923, curso nos Estados

<sup>2</sup> A Fundação Rockefeller desempenhou papel importante na implantação da Medicina dita científica no Brasil, via destinação de recursos que financiaram o estágio de professores nos Estados Unidos, a aquisição de material de ensino e a complementação salarial, a qual permitiu a introdução do tempo integral. A atuação daquela instituição foi objeto de estudos que buscam analisar as funções cumpridas por ela no campo médico. A título de exemplo, ver Brown (1979 e 1981) e Kohler (1987).

Unidos); Otávio Coelho Magalhães (pesquisador, discípulo de Dias, com vários trabalhos publicados), Eurico de Azevedo Vilela (antigo colaborador de Oswaldo Cruz, que trabalhava em Manguinhos, no Rio de Janeiro; abria o curso em sua cadeira em Belo Horizonte, onde permanecia de 15 a 30 dias, e depois retornava ao Rio, deixando em seu lugar o assistente).

A virada, porém, em termos do modelo de Medicina, teve um grande estímulo por parte de um catedrático — José Baeta Viana.

#### BAETA VIANA, O MUTANTE

Baeta Viana foi empossado no cargo de professor substituto de Química Médica, após concurso, em 1923. Em 1925, assumiu a cátedra de Química Orgânica e Biológica e, em 1934, a de Física Biológica (Campos, 1961). Após passagem pelos Estados Unidos, tornou-se defensor ardoroso da perspectiva científica na Medicina e atuou na Faculdade de Medicina de Belo Horizonte para implantá-la. Baeta Viana dividia as opiniões na faculdade, opondo baetistas a não baetistas, ou seja, os defensores do novo modelo a seus críticos.

Nava, contraetista, refere-se a Baeta Viana nos seguintes termos:

Foi mais ou menos por esta época que o clube (Belo Horizonte) começou a ser freqüentado por José Baeta Viana, professor da Faculdade de Medicina, que eu pegara no primeiro ano como preparador da cadeira de Química. Como ele fosse muito dado, conversado e amigo dos moços, nossa roda tratou de acolher a simpática figura. Nesse tempo ele estava às voltas com a fundação de uma Biblioteca na Faculdade de Medicina e tinha conseguido espaço para instalá-la, no porão, embaixo das salas onde funcionava e Microbiologia. Vi suas primeiras estantes, os primeiros livros que por donativo foram começar a enchê-las. Muitos exemplares do Testut, do Gley, do Branca, do Mathias Duval, do Cliaernesse e Podwyssotsky — descarregados de suas casas por médicos e professores que queriam se ver livres desses cartapacios veneráveis. Também as primeiras revistas e livros americanos que iam auxiliar o Baeta a trabalhar em favor do pragmatismo que ele conseguiu implantar na mentalidade de seus sequazes. Seus alunos passavam por verdadeira *bourrage*

*de crâne* nas aulas de Química onde se aprendia exemplarmente a matéria e também a execrar a Europa e sua decadência, a admirar superlativamente os Estados Unidos e sua onisciência. Também ele fazia um trabalho de cupim ou de coral — às avessas para desmontar nossas concepções sobre a parte prática da Medicina — a clínica — que ele mostrava como amontoado de erros, para só dar valor ao que podíamos ter da Química, da Física, da Microbiologia e da Anatomia Patológica. Sob sua orientação se formaram vários cientistas (Nava, 1984, p.317).

Baeta Viana, formado na Medicina-Arte, não foi ele próprio um cientista. Não realizou pesquisa, mas, adotando as novas idéias após viagem aos Estados Unidos, sob os auspícios da Fundação Rockefeller, implantou, em sua cadeira, prática pedagógica que promoveu a formação de agentes diferentes daqueles até então produzidos pela Faculdade de Medicina. Orientou, como disse Nava, a formação de pesquisadores, tanto na área básica, como na área profissional.

O catedrático Romeu Cançado descreveu a prática pedagógica na cadeira de Baeta Viana.

(...) no segundo ano (1923) trabalhei no laboratório do professor Baeta Viana, que era bioquímico e lá fiquei muito tempo; fui monitor. No princípio eu era voluntário (...) embora não o fosse oficialmente, ele era professor de tempo integral; ele ia lá de manhã, à tarde e à noite. Eu entrei para o laboratório de bioquímica — os alunos que se interessavam acabavam se congregando em torno dele. Ele distribuía assuntos para estudo. A mim ele deu o estudo das proteínas no sangue. A gente montava o método de dosagem, trabalhava o dia inteiro no laboratório (...) ele fez ali uma verdadeira escola bioquímica (...) muitos professores de bioquímica saíram dali (Romeu Cançado).

#### PESQUISA NAS CADEIRAS DE CLÍNICA

Influenciada por Baeta Viana, a clínica torna-se científica. Um dos primeiros catedráticos a organizar a prática pedagógica com a nova orientação foi Romeu Cançado. Para alguns entrevistados, ele pode ser

considerado o pai da pesquisa clínica na Faculdade de Medicina de Belo Horizonte. Cançado iniciou o curso de Medicina em 1932. Trabalhou enquanto aluno com Baeta Viana, como voluntário e como monitor. Após a conclusão do curso, montou, com mais três baetistas, um laboratório. Também em colaboração redigiu um manual que, provavelmente, contribuiu para a difusão das novas idéias. Trata-se de um manual sobre "Métodos de laboratório aplicados à clínica teórica e interpretação". Iniciou carreira acadêmica como assistente voluntário na cadeira de Clínica. Em 1944, fez concurso para livre-docência na cadeira de Terapêutica. Em 1948, fez nova livre-docência, desta vez na cadeira de Clínica Médica. Em 1948, foi titular dessa cátedra, por meio de concurso. Em sua cadeira, Cançado sucedeu a Olinto Meirelles, um dos fundadores da Faculdade de Medicina. Até então sua cadeira não contava com serviço. Por isso, o ensino era mais teórico. Cançado pleiteou e obteve, para cadeira, uma enfermaria no Hospital São Vicente. A enfermaria foi inaugurada em 1949 na presença do governador do Estado, Juscelino Kubitschek, ex-aluno da Faculdade de Medicina e contemporâneo de Nava. Cançado organizou, então, sua cadeira, constituindo equipe de alunos e assistentes que se interessavam pelo estudo da clínica. Sua cadeira constituiu verdadeira "escola de clínica".

Nessa cadeira, o conteúdo da disciplina era desenvolvido em aulas teóricas e aulas práticas para todo o grupo de alunos inscritos. Nas aulas teóricas, Cançado e, mais tarde, os assistentes faziam preleções, sendo os assuntos tratados de "maneira doutrinária". Nas aulas práticas, os alunos eram divididos em grupos de 20, coordenados pelos assistentes. Nelas, em geral, eram apresentados casos. Após a apresentação, seguia-se a discussão.

Os alunos internos tinham conhecimento mais aprofundado dos casos apresentados nas aulas práticas, porque os acompanhavam na enfermaria.

A equipe de Cançado era constituída de professores assistentes, assistentes voluntários, internos (alunos do 5º e 6º anos) e residentes (escolhidos entre os internos). Cada estudante seguia de perto um dos casos da enfermaria, que contava com 28 leitos. O paciente, ao ser

internado, era examinado pelo interno, que discutia, depois, suas observações com o assistente responsável pelo leito. Os casos mais interessantes eram, depois, apresentados à equipe em reuniões: o aluno apresentava o caso, o assistente o comentava e, depois, todos o discutiam.

A cadeira de Caçado contava com o trabalho do laboratório localizado próximo. Ele considerava o laboratório "base fundamental" ao trabalho na cadeira. Havia integração entre sua cadeira, o laboratório e a cadeira de Anatomia Patológica, do professor Bogliolo. Reuniões de discussão eram realizadas com essa cadeira básica, onde eram analisados casos de pacientes falecidos. O grupo de Caçado apresentava as informações coletadas sobre o caso do paciente falecido e o grupo de Bogliolo relatava o resultado das análises que realizara.

Segundo Caçado, a integração com o laboratório permitiu a descoberta de uma doença até então ignorada — o calazar.

#### PESQUISA NAS CADEIRAS BÁSICAS

Nas cadeiras básicas, como já foi apontado, a prática de pesquisa antecede a emergência do modelo científico de Medicina. As relações de professores com a pesquisa que se realizava no Instituto de Manguinhos e em sua filial em Belo Horizonte traziam para dentro da faculdade, com certeza, preocupações de ordem científica, ou, mais precisamente, com o avanço do conhecimento na área de Biologia.

Formado em contato com esses cientistas, o professor Amílcar Viana Martins, catedrático de Parasitologia, desempenhou papel importante no desenvolvimento da prática científica na Faculdade de Medicina e na universidade.

Como outros pesquisadores, Amílcar Viana Martins, apesar de diplomado pela Faculdade de Medicina, nunca exerceu a profissão de médico, a não ser em curto período, durante a 2ª Guerra. A escolha do curso de Medicina foi conseqüência da falta de opção mais adequada, no

ensino superior de então, e seus interesses. Se Cançado fez escola na Clínica, Martins fez escola na Parasitologia.

Martins formou-se em 1929, tendo, em seguida, aceitado convite para ser assistente na cadeira de Fisiologia, de Otávio Coelho de Magalhães (pesquisador). Em 1932, também a convite, foi ser assistente na cadeira de Histologia (Carlos Pinheiro Chagas). Foi primeiro catedrático na Escola de Farmácia. Em 1938, por concurso, assumiu a cátedra de Parasitologia na Faculdade de Medicina. Durante sua vida atuou em órgãos de pesquisa fora da universidade: foi diretor do Instituto Nacional de Endemias Rurais, presidente da Sociedade de Parasitologia do Brasil e da Sociedade de Biologia de Minas Gerais.

A orientação que Martins dava ao ensino em sua cátedra contribuiu para a formação de uma nova geração de profissionais, que se definiam, prioritariamente, como pesquisadores. Martins desempenhou papel central nas articulações para a fundação do Instituto Central de Biologia. Bem aceito pelo grupo hegemônico da Faculdade de Medicina, ajudou a fundar a Faculdade de Filosofia (1939) em que a pesquisa biológica pôde começar a se desenvolver de forma autônoma.

Em outro subcampo da Biologia, a influência direta de Baeta Viana se fez sentir na Bioquímica. Um grupo de ex-alunos da faculdade, influenciados por Baeta, formados no espírito científico, deslocaram-se para São Paulo. Buscavam lá oportunidades como pesquisadores, o que, segundo sua avaliação, não encontravam em Belo Horizonte. Em São Paulo, eles atuaram na segunda metade da década de 40 e na década seguinte, em pesquisa (Instituto Biológico de São Paulo, Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, USP). A Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto foi a pioneira na articulação ensino/pesquisa no campo médico e a primeira a adequar seu currículo aos padrões norte-americanos.

Desse grupo que foi para São Paulo, dois retornaram a Belo Horizonte no início dos anos 60. Esse retorno de ex-bolsistas da Rockefeller, estimulados pela fundação, visava ao reforço do ensino/pesquisa nas cadeiras básicas. Os dois eram, naquele momento, pesquisadores de competência reconhecida no campo da Biologia.

Carlos Diniz, ex-aluno de Viana e ex-bolsista da Fundação Rockfeller, que trabalhava na Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, foi convidado pelos catedráticos Versiani e Bogliolo a voltar a Belo Horizonte, a fim de assumir a coordenação de uma equipe de pesquisadores, organizada por Baeta Viana, os quais deveriam chegar de um período de bolsa nos Estados Unidos. Diniz deveria substituir Viana, o qual se aposentara, pelo período de um ano, garantindo a estruturação da equipe.

Ao assumir suas funções, Diniz percebeu que já havia, em Belo Horizonte, condições institucionais para o desenvolvimento da pesquisa em Bioquímica. Segundo suas palavras, para que o campo se fortalecesse, era necessária a extinção da cátedra e a criação do departamento.

O outro cientista que aceitou o convite para retornar a Belo Horizonte foi Wilson Beraldo (ex-bolsista da Rockfeller). Disposto a passar um ano na Universidade de Minas Gerais, Beraldo assumiu a cadeira de Fisiologia, cujo titular se aposentara. O convite foi formulado por um representante da Fundação Rockfeller, que se dispôs a reequipar o laboratório da cadeira em três meses.

Assim, no início da década de 60, sob os auspícios da Fundação Rockfeller e com o reforço de pesquisadores reconhecidamente experientes e respeitados, a pesquisa nas cadeiras básicas se consolida. O currículo do curso havia-se adequado aos novos padrões, com a introdução da disciplina Metodologia Científica, a pedido dos alunos, em 1959. A língua inglesa tornou-se obrigatória no exame vestibular. O tempo integral já existia em cadeiras básicas, desde meados da década de 50 com recursos da Rockfeller.

A prática de pesquisa, prática heterodoxa, emerge na trajetória da Faculdade de Medicina, em busca de sua consolidação, em decorrência de alterações no campo específico do ensino médico. No início, essa prática é bem assimilada (apesar de não deixar de gerar tensões), enquanto assume papel secundário na estrutura curricular e institucional. Com o fortalecimento, no entanto, dos agentes da nova prática, no interior da instituição — Faculdade de Medicina e outras da universidade — as tensões gerarão mudanças.

## **Emergência da Biologia como disciplina na UFMG**

A compreensão dos conflitos que se desenhavam na Faculdade de Medicina exige uma referência à emergência da Biologia como disciplina na universidade mineira.

A pesquisa biológica já existia no Brasil antes de se constituir como campo de estudo autônomo na universidade. Como aconteceu em outros campos da produção científica, a prática de pesquisa existia antes de se incorporar como prática universitária.

No começo do século, nas faculdades de Medicina existentes, a do Rio de Janeiro e a da Bahia, a tradição clínica existente afastara dos currículos o interesse pela pesquisa.

A primeira instituição de sucesso de pesquisa biológica no Brasil foi o instituto criado em Manguinhos (Instituto Soroterápico Municipal), no Rio de Janeiro, que mais tarde assumiu o nome de Oswaldo Cruz, que o dirigiu. O instituto foi legalmente reconhecido como instituição de pesquisa em 1907.

Segundo Stepan (1976), o Instituto de Manguinhos sob a direção de Oswaldo Cruz e, depois, de Carlos Chagas, foi responsável pelo fato de esse ramo de pesquisa ser um dos que mais se desenvolveu no campo científico no Brasil. O esforço do instituto fez-se de forma relativamente isolada das faculdades de Medicina existentes. Oswaldo Cruz defrontava-se com a escassez de pesquisadores, mas conseguiu organizar sua equipe de trabalho no próprio instituto, com jovens formados em Medicina. Ele próprio, também, formou-se em medicina em 1892, e foi preparador da cadeira de Higiene, enquanto aluno. No início da carreira dedicou-se à clínica, mas, interessado em microbiologia, dedicava-se a atividades no laboratório do avô, nos momentos de folga. Em 1896 foi a Paris especializar-se em microbiologia. Passou dois anos e meio no Instituto Pasteur. De volta ao Brasil, retomou as atividades clínicas e montou pequeno laboratório, até ser convidado a trabalhar no Instituto de Manguinhos, começando sua carreira de pesquisador. Com ele trabalhavam dois jovens estudantes de Medicina: Henrique Figueiredo Vasconcellos e Ezequiel Caetano Dias.



Ezequiel Caetano Dias, concunhado de Oswaldo Cruz, no entanto, foi obrigado a se afastar de Manguinhos. Para tratar de uma tuberculose, deslocou-se para Belo Horizonte, cujo clima era considerado mais saudável e apropriado para o tratamento daquela doença. Aqui chegando, fundou uma filial de Manguinhos. Segundo Schwartzman (1979), "... a filial do instituto em Minas parece haver sido, sobretudo, uma forma de prolongar-lhe a vida, sem interromper sua carreira de pesquisador" (p. 157).

Ezequiel Dias constitui, como já vimos, o grupo dos catedráticos fundadores da Faculdade de Medicina de Belo Horizonte. Ele não foi o único cientista do grupo de Manguinhos a procurar Belo Horizonte por motivo de saúde<sup>3</sup>. Também vieram Marques de Lisboa, Borges da Costa, Almeida Cunha e Hugo Werneck, todos catedráticos fundadores da escola de Medicina de Belo Horizonte. Como disse Martins (1990), "... o clima favorável à cura da tuberculose gerou um clima favorável ao florescimento científico em Minas Gerais" (p.56).

Além daqueles médicos, a nova faculdade contratou Carlos Pinheiro Chagas, primo do famoso cientista. Antes mesmo de começar a atuar como professor, Chagas ganhou bolsa da Fundação Rockefeller, para se especializar nos Estados Unidos. Ele foi o primeiro bolsista daquela fundação americana. Carlos Pinheiro Chagas não era o único parente do cientista, no corpo docente fundador da faculdade. O principal articulador do seu processo de criação e primeiro diretor da faculdade, Cícero Ferreira, era também parente de Carlos Chagas.

A filial de Manguinhos estimulava em Belo Horizonte o interesse pela pesquisa.

O Instituto Ezequiel Dias, além de seus trabalhos importantes no desenvolvimento e produção de soro antiofídico e antiescorpiônico, parece ter

<sup>3</sup> Por motivo de saúde vieram para Belo Horizonte, no início do século, os médicos professores da Faculdade de Medicina: Ezequiel Dias e Hugo Werneck (que fora contra a criação da faculdade), do grupo fundador. Roberto Almeida Cunha e Marques Lisboa, que se incorporaram, mais tarde, ao corpo docente, também se deslocaram para Belo Horizonte pelo mesmo motivo.

sido o verdadeiro centro intelectual da vida acadêmica belo-horizontina. Seus pesquisadores mantinham contatos constantes com Manguinhos, para onde enviavam também as pessoas que iam se formando. Do grupo faziam parte Aroeira Neves, bacteriologista; e micologista; Melo Campos, especialista em escorpiões e cobras; Otávio Magalhães, sucessor de Ezequiel Dias na direção do instituto; e o jovem Amílcar Vianna Martins, que entra para o instituto em 1924, com 17 anos (Schwartzman, 1979, p.58).

A biblioteca do Instituto Ezequiel Dias, segundo Schwartzman, assinava revistas internacionais e realizava "reuniões para a apresentação e discussão dos artigos principais, que atraíam professores da Faculdade de Medicina, não diretamente ligados ao instituto" (Schwartzman, 1979, p. 158).

No governo de Benedito Valadares, ao final da década de 30, o Instituto Ezequiel Dias entrou em decadência, enquanto centro de pesquisa e foi transformado em centro industrial de fabricação de soros. A tradição de pesquisa foi "mantida precariamente na Faculdade de Medicina até a criação do Instituto Nacional de Endemias Rurais" (Schwartzman, 1979, p. 159). A criação do Ineru (hoje René Rachou), em Minas, deve muito ao catedrático Amílcar Vianna Martins.

Além desses professores que se ligavam à pesquisa, a Faculdade de Medicina contou com um catedrático que era pesquisador em Manguinhos, no Rio de Janeiro. Trata-se de Eurico Azeredo Vilela, titular da cadeira de Patologia Geral. Passava temporada curta em Belo Horizonte, durante o início do ano letivo, retornando depois ao Rio e deixando em seu lugar um assistente (Nava, 1985).

A articulação da faculdade com o mundo científico também se expressou nas trajetórias de dois dos mais importantes catedráticos da área, já citados no trabalho. José Baeta Vianna, o mutante, que criou linha de pesquisa na química fisiológica. Foi reitor da Universidade do Distrito Federal (UDF), criada em 1935, sucedendo a Afonso Pena Jr. A UDF contava com uma Escola de Ciência que visava à formação de professores do curso secundário e pesquisadores. Baeta Neves foi um dos primeiros brasileiros a passar temporada nos Estados Unidos com bolsa da Rockefeller

(Schwartzman, 1979). Amílcar Vianna Martins, por sua vez, dirigiu o Instituto Oswaldo Cruz durante o governo Juscelino Kubistcheck.

Essa proximidade da Faculdade de Medicina com as instituições de pesquisa, no início, não alterou significativamente o currículo do curso de Medicina. Esses professores-pesquisadores dividiam suas atividades — ensino na faculdade e pesquisa na instituição própria para esse fim. Com certeza, o ensino que proporcionavam aos alunos do curso de Medicina era marcado pela sua experiência fora da universidade. E, como já vimos, alguns deles contribuíram para a implantação da mentalidade científica na formação dos médicos. Mas, no início, a verdadeira atividade de pesquisa desses docentes acontecia fora da universidade. Wilson Beraldo (1990) não se lembra da existência dessa função na Faculdade de Medicina, enquanto aluno. Não existia, segundo ele, pesquisa em fisiologia nem em bioquímica. Segundo ele, o professor Amílcar Vianna Martins fazia alguma coisa na Parasitologia, mas o seu verdadeiro laboratório se encontrava na Fundação Ezequiel Dias. Ali também outro professor, Octávio Magalhães, pesquisava o escorpião.

Na verdade o curso de Medicina de Belo Horizonte, apesar desses laços, seguia a orientação clínica da Faculdade do Rio de Janeiro. Provavelmente, essa proximidade com o campo da ciência, tornou a faculdade mineira mais sensível e receptiva ao modelo de medicina científica. Isso explica o empenho do catedrático Baeta Vianna, já assinalado anteriormente. Não sendo um pesquisador, contribuiu para a emergência de condições que propiciaram a adoção do novo modelo de medicina e de formação dos médicos. Como já foi dito, essa mudança na orientação das atividades profissionais do médico deu ensejo à emergência da pesquisa. Somado a isso, outros fatores contribuíram para que tomasse corpo, na Faculdade de Medicina, essa prática. Foi fundamental a participação da Fundação Rockefeller. Através de seu apoio financeiro, foi possível, por exemplo, a instituição do tempo integral para alguns professores e a instalação de laboratórios já nos anos 60. Assim, algumas

cadeiras básicas do curso de Medicina conseguiram construir infraestrutura necessária ao desenvolvimento de atividades de pesquisa.

Não era apenas na Faculdade de Medicina que o ensino e a pesquisa da Biologia aconteciam ou começavam a acontecer. Nas demais faculdades da saúde (Odontologia, Farmácia, Veterinária), cadeiras básicas do campo da Biologia também existiam.

Enquanto na Odontologia, Farmácia e Veterinária a pesquisa ocupava no currículo e no espaço institucional lugar secundário, de apoio às cadeiras de formação profissional, na Faculdade de Filosofia (Fafi) sua situação era diferente.

Criada em 1939 como instituição privada, rejeitada pela universidade, a Faculdade de Filosofia, como as outras em geral, foi produto de uma perspectiva diferente daquela que orientara a criação das universidades. Tinha como fundamento a negação da universidade. Era um agregado de escolas profissionais existente. Deveria se constituir em centro de altos estudos, reflexão filosófica, cultivo da ciência e das letras clássicas, ou seja, do saber autônomo, desvinculado da formação profissional. Sua incorporação à universidade se deu em 1948, pressionada pela legislação que previa que as universidades teriam de contar com uma Faculdade de Filosofia. Apesar desse suporte legal, a luta por sua incorporação durou seis anos, "... seis anos de silenciosa luta" (Haddad, 1988, p.106). Nessa luta, já estavam em confronto propostas diferentes de universidade.

Se a perspectiva acadêmica dos fundadores da Faculdade de Filosofia representava vertente progressista, em nível político, eles se associavam ao fascismo. Recusada pela universidade, a Faculdade de Filosofia nasceu sob a proteção da Casa d'Italia. Seu primeiro diretor, Lúcio José dos Santos, de direita, era ligado aos líderes católicos mineiros e a essa instituição italiana, que desenvolvia atividades culturais, relacionadas com o projeto de Mussolini de expansão do fascismo. Instalada no prédio pertencente àquela Casa, a Fafi encontrou, por esse motivo, dificuldades no processo de autorização

dos cursos, pelo Conselho Nacional de Educação. As relações com a Casa d'Italia foram intensas até 1942.

Progressista academicamente e conservadora do ponto de vista político mais amplo, assim foi a Faculdade de Filosofia em suas origens. Em seus primeiros anos, não foi fácil desenvolver ali o exercício da pesquisa. Instalada em prédio emprestado até 1952, sem equipamentos adequados, encontrava dificuldades para estimular essa atividade e a formação de pesquisadores. Alguns professores, interessados nessa área, utilizavam laboratórios das faculdades profissionais, como Medicina, Engenharia e Farmácia.

Num dos departamentos da Fafi, a biologia podia ser ensinada e pesquisada de forma autônoma, sem as relações de dependência que conhecia na Faculdade de Medicina e nas demais unidades. Era o Departamento de História Natural. Foi o primeiro a se equipar, tendo em vista a pesquisa, sob os auspícios do catedrático Braz Pellegrino.

O Departamento de História Natural contava com três cadeiras biológicas e três não-biológicas. As primeiras eram dirigidas por professores do corpo docente da Faculdade de Medicina: Biologia Geral — Braz Pellegrino; Zoologia — Amílcar Vianna Martins e Waldemar Versiani e um professor da Farmácia; Botânica — Lair Remussa Rennó.

Em 1948, o departamento, através do esforço de Braz Pellegrino, contratou um cientista italiano que estava em São Paulo, Giorgio Schreiber<sup>4</sup>. Biólogo de formação, já era pesquisador na Itália quando foi demitido no âmbito das perseguições fascistas. Veio para São Paulo em 1940, onde trabalhou como químico em empresa e, precariamente, como pesquisador,

<sup>4</sup> O professor Giorgio Schreiber, doutor em Zoologia e Anatomia Comparada, nasceu em Trieste e estudou na Universidade de Pádua, onde lecionou e pesquisou. Junto com sua mulher, imigrou para o Brasil, fugindo do clima anti-semita europeu, em 1940. Trabalhou como laboratorista em São Paulo, antes de retomar as atividades de pesquisa. Em 1944, foi contratado pelo Instituto Butantã onde ficou até 1948, quando então se deslocou para Belo Horizonte. Em 1949, tomou posse da 2ª cadeira de Zoologia da Faculdade de Filosofia. Co-fundador da SBPC e da Sociedade Brasileira de Genética, Schreiber era membro titular da Academia Brasileira de Ciências, da Academia de Ciências de Nova York e da Sociedade Internacional de Biologia Celular. Sua trajetória era já a de um pesquisador (Carvalho, 1975).

apoiado pelo Departamento de Zoologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP e da Seção de Citogenética do Instituto Butantã.

Convidado a compor a equipe do Departamento de História Natural da Faculdade de Filosofia de Belo Horizonte, Schreiber impôs, para aceitar o convite, algumas condições: contrato em tempo integral, sala para realizar seus trabalhos, assistente em tempo integral, aquisição de uma lista de livros, assinatura de revistas e uma cátedra. Com ele chegou o primeiro microscópio. Tendo sido formado na prática de pesquisa, Schreiber foi o primeiro grande formador de novos pesquisadores. Seu método de trabalho influenciou a prática pedagógica do departamento.

Schreiber participava e estimulava seus alunos a acompanhar, através dos periódicos especializados, a produção científica no país e no mundo, a freqüentar reuniões científicas, a se empenhar em atividades de pesquisa.

Para reforçar a pesquisa, o departamento criou o Instituto de Biologia Geral, a partir da associação da cátedra de Schreiber (Zoologia dos Vertebrados) e de Braz Pellegrino (Biologia Geral)<sup>5</sup>. A criação desse instituto estava prevista no primeiro regimento da Faculdade de Filosofia.

Apesar da cátedra destinada a Schreiber ter sido a de Zoologia dos Vertebrados, sua atuação e sua competência científica faziam-no, no entanto, o grande biólogo do departamento interessado em pesquisa básica. Braz Pellegrino, o catedrático de Biologia, não foi exatamente um pesquisador. Como outros catedráticos da universidade, àquela época, ele pode ser também identificado como mutante, estimulando a implantação da pesquisa sem, no entanto, ter desenvolvido essa prática, tal como Baeta Viana, da Medicina, e Francisco Magalhães, da Engenharia.

Assim, a pesquisa de Biologia na Fafi foi gerada pela associação de dois homens que, politicamente, estavam em campos opostos, mas que,

<sup>5</sup> A trajetória do professor Braz Pellegrino, já esboçada no corpo deste capítulo, mostra que a Faculdade de Medicina não o acolheu e faz pensar no que Bourdieu disse a propósito da origem da pesquisa nas Ciências Sociais na França: "(...) a pesquisa foi, no começo, com freqüência, uma forma de escapar ou um refúgio para os excluídos das carreiras tradicionais" (Bourdieu, 1984, p. 161).

academicamente, estavam comprometidos com a criação de uma universidade moderna. Braz Pellegrino, italiano, amigo da fascista Casa d'Italia, e o judeu Schreiber, que viera para o Brasil fugindo daquele regime.

O primeiro assistente de Schreiber, contratado em tempo integral, de acordo com suas demandas, foi o filho de Braz Pellegrino, José Pellegrino, formado em Medicina. Sob a orientação de Schreiber, José Pellegrino, tornou-se pesquisador reconhecido por seus trabalhos sobre esquistossomose e contribuiu para alimentar a formação científica dos alunos do curso de História Natural. Criou o Grupo Interdisciplinar de Esquistossomose (Gide), que produziu um número significativo de trabalhos. Apesar de não ter sido um grande mestre, José Pellegrino teve importância na formação de uma geração de pesquisadores.

As atividades de pesquisas de Schreiber e José Pellegrino, principalmente nos primeiros tempos, foram desenvolvidas nos laboratórios do Ineru. Aos poucos, foram sendo construídas as condições para a realização de pesquisa no próprio departamento.

A situação dos catedráticos do Departamento de História Natural, na estrutura acadêmica de poder, era diferente daqueles da área básica da Faculdade de Medicina. No âmbito da Faculdade de Filosofia, os catedráticos pesquisadores ocupavam lugar de prestígio. Ali a formação profissional não era dominante. Primeiramente, porque o espírito que alimentara a própria criação da faculdade supunha uma interpretação diferente de universidade. Era mais moderna. Em segundo lugar, a profissão de professor não era socialmente prestigiada. Se internamente o lugar da pesquisa era mais confortável, no confronto com as faculdades de prestígio, no âmbito da universidade, a Faculdade de Filosofia era desprestigiada.

Assim, nos anos 60, a pesquisa e o ensino da Biologia ocupavam posições dominadas. Dominada no interior da Faculdade de Medicina, faculdade de prestígio. Dominante na Faculdade de Filosofia, faculdade de pouco prestígio. Essas posições no campo da força simbólica da universidade contribuíram para a compreensão do envolvimento desses atores no momento da reforma e da luta e, em particular, para a implantação do Instituto Central de Biologia. Os catedráticos da área básica da Faculdade

de Medicina empenharam-se por essa mudança. Apesar da adesão ao projeto, os professores do Departamento de História Natural receavam ser engolidos pelos colegas da Medicina no novo espaço de trabalho.

### **Tensões acadêmicas e a implantação do ICB**

Nos anos 60, a UFMG já contava com um corpo de pesquisadores em biologia. Alguns deles tinham competência reconhecida nacionalmente. Mas o crescimento dessa atividade era estrangida pelo modelo de universidade existente. A estrutura universitária, produzida pelo agregado de faculdades e articulada em torno da cátedra, privilegiava a formação profissional. Nessa estrutura, a pesquisa e seus agentes ocupavam lugar secundário. Assim, compreende-se que essa categoria docente almejasse uma reorganização da universidade que lhes fosse mais favorável.

No nível universitário, essa reestruturação encontrava adesões e oposições claramente definidas. Na Faculdade de Medicina da UFMG, como se pode depreender por este estudo, articulam-se a favor da implantação do Instituto Central de Biologia catedráticos da área básica. Neste instituto, a pesquisa biológica seria prioritária e a Biologia, enquanto disciplina autônoma, encontraria condições de se afirmar. Por isso, foi em torno dele que se concentrou a disputa propriamente acadêmica.

Do ponto de vista dos principais atores responsáveis pela reforma na UFMG, em sua etapa consentida, os interesses acadêmicos em jogo pareciam claros. Tratava-se de dar nova organização à universidade, transformando-a numa instituição produtora do saber, nos moldes das universidades modernas. Isso supunha o enfrentamento dos interesses das faculdades profissionais de prestígio que dominavam a universidade. Por isso, era natural que a maior resistência ao projeto de reestruturação da universidade se localizasse, como disseram Veiga et alii (1987), entre

(...) ferrenhos defensores da continuidade da cátedra e da completa autonomia, até então gozada pelas escolas profissionais. Os principais focos de resistência



à reforma e, conseqüentemente, à criação dos institutos centrais localizaram-se nas Escolas de Medicina, Engenharia, Arquitetura e Direito (p.27).

Um dos núcleos da reorganização da universidade proposta pelo reitor Alúcio Pimenta (1964-1967) constituía-se na criação de institutos centrais. Neles, as atividades de pesquisa seriam privilegiadas:

Pensava-se a universidade como tendo duas pulsações básicas: 1) a pulsação interna, para dentro da própria universidade, que seria produzida pelos institutos centrais, mais vinculados ao ensino daquilo que a universidade concebia como básico e, ao mesmo tempo, produzindo conhecimento sobre aquilo que a comunidade de pesquisadores julgasse relevante; 2) a pulsação externa, mais voltada para os interesses da comunidade (Veiga et alii, 1987, p.24).

Os estatutos da universidade, ajustados às exigências da LDBEN (1961), previam a criação dos institutos de Matemática, Física, Química, Ciências Biológicas, Ciências Geológicas, Direito Público e Ciências Políticas. Neles se ensinariam as disciplinas consideradas básicas dos cursos de graduação das escolas profissionais e dos próprios institutos, e se implementaria o ensino de pós-graduação, articulado com as atividades de pesquisa. Nos institutos centrais, as disciplinas encontrariam suporte institucional para sua expansão; as atividades de pesquisa e de formação dos novos pesquisadores (pós-graduação) seriam prioritárias. Dada a posição dos institutos, na estrutura organizacional da nova universidade, o que se propunha era uma reinversão dos valores que hierarquizavam o campo acadêmico.

No projeto original de reforma da UFMG, os institutos seriam localizados no campus, "mais protegido do ambiente externo", deixando as escolas profissionais "dispersas no tecido urbano". Como suporte à pesquisa, propunha-se a criação do Conselho de Pesquisa, de bibliotecas centrais por área, e a implementação do regime de trabalho em dedicação exclusiva para os professores.

Por tudo isso, e tendo em vista a história específica, aqui relatada, da Faculdade de Medicina, entende-se que, em termos organizacionais, eram os institutos centrais a aposta principal do grupo que defendia a

reforma. E entende-se, também, porque as oposições à reorganização aí emergiram com força.

No caso do Instituto Central de Biologia, a oposição parece ter sido mais virulenta que nas demais. E o que se conclui pela leitura do estudo de Veiga et alii (1987). A estratégia que o grupo do reitor Aluísio Pimenta formulou para iniciar a implantação das reformulações, partindo da avaliação da composição de forças na universidade, previa resistência particular da Faculdade de Medicina:

A forma proposta para a implantação do Instituto Central de Ciências Biológicas (ICB) demonstra a cuidadosa estratégia posta em prática por Aluísio Pimenta e sua equipe, com o intuito de superar as resistências ao plano de reforma. A opção pela gradualidade, envolvendo primeiro aquelas unidades que, como a Fafí e também a Faculdade de Farmácia, abrigavam grande número de aliados da reitoria, visava, certamente, acumular forças para o enfrentamento posterior das unidades mais resistentes à reforma, como era o caso da Medicina. De fato, a incorporação do setor de biologia aplicada ao ICB implicava grande resistência por parte desta Faculdade, pois com esse setor viriam exatamente aqueles pesquisadores de mais prestígio acadêmico e, conseqüentemente, os equipamentos e recursos financeiros que viabilizavam seus trabalhos. Mas é necessário ressaltar, também, que tais pesquisadores ligados às áreas básicas eram os mais identificados com as mudanças propostas e nessa medida aliados do reitor (Veiga et alii, 1987, p.26).

A resistência particular da Faculdade de Medicina, identificada por Veiga, e que a diferencia, inclusive, das faculdades profissionais de prestígio, que também viam sua posição de dominação acadêmica ameaçada pela criação dos institutos centrais, explica-se, entre outros motivos, pela importância especial que as disciplinas básicas desempenhavam no currículo de formação dos médicos. Talvez mais que nas outras faculdades de prestígio, o deslocamento daquelas disciplinas traria desdobramentos acadêmicos mais profundos.

A evolução que tomara o próprio ensino médico, com a adesão ao modelo americano da Medicina dita "científica", e o deslocamento das cadeiras básicas, da pesquisa, dos pesquisadores e dos laboratórios para o ICB significavam um evidente empobrecimento para o conteúdo e a

prática pedagógica das cadeiras profissionais. Alguns catedráticos entrevistados se referiram a isso como "perda de substrato científico". Com o ICB, as cadeiras clínicas perderiam "a cozinha" da pesquisa.

Se era vital para os catedráticos manter a área básica na Faculdade de Medicina, ocupando lugar secundário no currículo e na instituição, a importância e a força do trabalho que vinha sendo realizado por esses professores, reconhecido no emergente campo da Biologia, faziam do espaço daquela unidade um campo de batalha. As posições eram claras. A favor da criação da ICB, uniam-se, em geral, os catedráticos da área básica. Contra essa criação, argumentavam e movimentavam-se os docentes da área profissional.

Antes mesmo da administração de Aluísio Pimenta, os catedráticos da área básica, apoiando-se nos dispositivos estatutários da universidade, endereçaram à Reitoria documento, solicitando a criação do ICB. Isso não foi atendido.

O peso dos interesses em conflito na Faculdade de Medicina contribuiu para dificultar a criação daquele instituto central. Durante esse processo, coordenado pelo reitor Aluísio Pimenta, não foi possível criar o ICB. Este só se concretizou após a lei que tornava obrigatória a implantação da reforma. Mesmo nesse período, não foi tranquila a reorganização decorrente da criação do ICB. Os professores do recém-criado instituto, que possuía instalações no prédio da Faculdade de Medicina, tiveram, em alguns casos, que usar de força para poder ocupar as salas que lhes tinham sido designadas.

Assim, os atores que lutavam na UFMG, para a implantação de um projeto modernizante de universidade, só puderam conseguir seus objetivos com o apoio legal do governo central.

### **A reforma e seus efeitos perversos**

A reforma da universidade, que contemplava uma estrutura mais adequada ao desenvolvimento da pesquisa, como todos sabemos, foi implantada.

A estrutura atual, com os institutos centrais, com órgãos centrais de coordenação da pesquisa e da pós-graduação (nível por excelência de formação de pesquisadores), efetuou uma alteração nas legitimidades acadêmicas.

Como se sentem hoje os protagonistas dos conflitos aqui analisados? A leitura de depoimentos de ex-catedráticos da Faculdade de Medicina e da pesquisa emergente no período da pré-reforma fornecem informações interessantes<sup>6</sup>.

Alguns trechos serão apresentados em dois blocos. No primeiro, trechos das entrevistas de ex-catedráticos da área básica, incluindo alguns da Faculdade de Medicina e Odontologia; no segundo, trechos das entrevistas realizadas com ex-catedráticos da área profissional da Faculdade de Medicina.

#### EX-CATEDRÁTICOS DA ÁREA BÁSICA

Na época da cátedra, o catedrático era o responsável pelo ensino de graduação. Nós, catedráticos, dávamos aula efetivamente o ano todo; nem passava pela cabeça de um professor assistente dar aulas teóricas. As aulas teóricas eram propriedade dos professores catedráticos. As aulas teóricas eram dadas durante o ano inteiro; os catedráticos davam o programa. Aí já está uma coisa interessante, pelo menos aqui na nossa área; é difícil uma pessoa dar um programa. Em geral, as pessoas vão lá, dão uma aula e pronto. Na época da cátedra, definia-se o número de aulas, o número de alunos, a metodologia, as provas. O seu poder (catedrático) na área de ensino era mais (...)

— Eu acho que hoje em dia o que há é um descompromisso total. O que você vê é gente preocupada com seu laboratório, com sua pesquisa, mas o nível de compromisso institucionalizado é muito pequeno (...) Eu acho que a universidade está ficando descerebrada

— (...) As pessoas chegam ao Conselho Universitário sem saber o que aconteceu na universidade (...) O sujeito é professor, sem maiores participações, é lançado

<sup>6</sup>Para o presente trabalho, foram entrevistados cinco ex-alunos de catedráticos, quatro ex-catedráticos da área básica, os quais tiveram papel importante de apoio e sustentação à criação do ICB, e três ex-catedráticos da área profissional.

para membro do Conselho Universitário. Antigamente, o sujeito para chegar à cátedra com menos de 40, 50 anos, não chegava. Ele tinha um percurso, um compromisso estatutário, tinha uma vida institucional muito grande (...) Ninguém chegava a diretor de escola facilmente

— (...) Eu acho que para chegar a diretor ou reitor tem que ter carreira — carreira acadêmica. Há uma hierarquia da competência, do saber, que na universidade não pode ser dissociada. A cátedra, parece, compatibilizava isso. A cátedra foi evidenciada na luta pela reforma. Foi a grande alavanca. Ela ficou sendo vista como uma coisa negativa, mas ninguém a analisou. Eu, por exemplo, era professor catedrático e fui contra a cátedra. Mas se arrependimento matasse! (...)

— Os departamentos (da UFMG) fortes foram construídos a partir das cátedras. Porque você tem um bom departamento de Bioquímica devido ao catedrático chamado Baeta Viana. O mesmo ocorre com o Departamento de Parasitologia. Lá você tem a presença do professor Amílcar Viana. São pessoas competentes e que tinham competência para articular em torno delas pessoas competentes (...) Eu acho que a cátedra migrou da graduação para a pós-graduação (...) A extinção da cátedra para a graduação, em qualquer lugar, foi péssimo (...) Baixou a qualidade do docente na graduação. Pelo menos o catedrático tinha passado por concurso e, ao assumir, dominava o conteúdo.

#### EX-CATEDRÁTICOS DA ÁREA PROFISSIONAL

—... Sea cátedra funcionava bem, o crédito era do catedrático; se a cátedra não funcionava bem, o crédito era também do catedrático. Então dependia do catedrático. Quer dizer, era possível identificar e responsabilizar diretamente aquele professor que não era assíduo, que não levava o trabalho a sério, que não submetia os alunos à rigidez de exames periódicos, que aprovava todos os alunos. O bom catedrático era aquele que ensinava e cobrava, que reprovava quem não sabia.

— ... Foi um erro a criação dos institutos, porque o ideal, para uma Faculdade de Medicina, seria que as cadeiras básicas estivessem juntas

com as cadeiras do ensino profissional, que pudesse haver o intercâmbio que havia. Então, o que a escola já tinha desenvolvido... já tinha um prédio com as cadeiras básicas bem instaladas, os hospitais estavam todos aqui. Pode ser que para outras universidades brasileiras pudesse ter sido bom, mas para Minas não foi, porque tirou as cadeiras e levou-as para a Pampulha; no lugar das cadeiras básicas não ficou nada; elas podem até estar bem instaladas lá e nem queiram voltar. A escola ficou só com o ensino profissional. A pesquisa não pode ser desligada do ensino; não pode haver só pesquisa pura (...) A vantagem principal da cátedra (...) uma liberdade total para dar a disciplina (...) poderia criar uma linha de pesquisa, uma linha de ensino, uma escola, afinal. O que hoje, me parece, não existe; é muito colegiado; não há uma responsabilidade única... é mais grupo, colegiado. Há muita reunião. Se se quiser saber qual a linha do professor, você não sabe (...) A primeira greve que houve foi para acabar com a vitaliciedade da cátedra. Poderiam ter feito alguma coisa nesse sentido, em vez de acabar com a cátedra (...) hoje todo mundo é vitalício (...) ninguém é demitido, por coisa nenhuma (...) É vitalício na prática (...). O Departamento, como existe, atualmente, é apenas administrativo. Não existe uma linha de pesquisa, de ensino.

— A cátedra é uma instituição que não deveria ser destruída (...). Um dos diretores de um setor ativista contra cátedra me pediu para tomar conta do setor. Ele me disse que havia se arrependido, porque nesse setor, apesar de serem seis pessoas, só dois professores comparecem (...). Nós éramos professores de alto nível universitário. Realmente, o que se exigia para se chegar a catedrático era uma responsabilidade enorme (...). Acho perfeitamente exequível (a volta da cátedra). Acho que deveria colocar o catedrático responsável por aquele setor; responsável perante a congregação e perante a lei do país. Sem essa responsabilidade, não tem jeito; todo mundo manda, todo mundo dá palpite, para tudo se precisa de assembleia. O que está acontecendo na escola é um pedacinho do que está acontecendo no Brasil. Nós estamos desordenados.

Os ex-catedráticos da área profissional manifestaram-se a favor da cátedra como núcleo da organização da universidade. Apontaram vantagens tais como: definição clara das responsabilidades na definição

de programas, cursos etc.; qualificação dos professores (catedráticos) e dos administradores da universidade; a possibilidade de estruturação de grupos de ensino-pesquisa em áreas do conhecimento necessárias à formação do médico; articulação do ensino em níveis de graduação e pesquisa. Para alguns deles, a universidade atual estendeu a todos os professores a vitaliciedade do cargo, sem exigir o mesmo nível de qualificação acadêmica. Nesse sentido, todos os professores atuais são vitalícios sem terem que percorrer a trajetória acadêmica do catedrático. Criticam, também, a desvinculação entre carreira e acesso a cargos da administração universitária.

Entre os ex-catedráticos da área básica podem ser encontradas críticas à cátedra e críticas à universidade pós-reforma.

Apesar de terem lutado pela implantação da reforma e, em particular, evidentemente, pela criação do Instituto Central de Biologia, eles apontam problemas na estrutura atual. Alguns chegaram mesmo a falar em "arrependimento" do esforço realizado para implantar a reforma e apontam aspectos positivos da cátedra. Outros, que mantêm integral rejeição à cátedra, falam dos efeitos perversos e das distorções que emergiam no processo de implantação da reforma. Em suas críticas a essa universidade que ajudaram a construir, ex-catedráticos da área básica apresentam argumentos que podem ser reunidos em duas categorias. A primeira ordem de argumentos refere-se às conseqüências ou aos desdobramentos inerentes à própria proposta de universidade moderna. A reforma proposta tinha como núcleo de mudança a busca de uma estrutura organizacional que privilegiasse a atividade de pesquisa. Isso supunha a criação de mecanismos de apoio à pesquisa (Conselho de Pesquisa, Institutos Centrais) e o estímulo ao ensino na pós-graduação, onde se formam os agentes da pesquisa. A grosso modo, pode-se falar em uma certa identidade entre ensino de pós-graduação e atividade de pesquisa.

A busca de redirecionamento dos objetivos da universidade, tendo em vista sua modernização, supunha, primordialmente, o estímulo à

pesquisa, à produção de conhecimento e à formação de pesquisadores. A identidade social do pesquisador constrói-se num espaço simbólico diferente da identidade do professor não-pesquisador. Para a construção de sua identidade profissional, o pesquisador orienta-se por balizas fornecidas pelo campo mais amplo de sua disciplina, no caso, a Biologia. São importantes nesse processo os congressos científicos, as publicações em revistas especializadas, as associações, as instituições de financiamento à pesquisa em níveis nacional e internacional. Isso tudo remete o professor-pesquisador a um espaço que ultrapassa o da instituição onde atua.

Algumas das críticas de ex-catedráticos da área básica referem-se às conseqüências "naturais" do modelo de universidade que investe em pesquisa.

A segunda categoria de argumentos utilizados por ex-catedráticos da área básica, contra a universidade atual, aponta para o que chamam de deformações na implantação da reforma. Nesse sentido, suas críticas se aproximam daquelas elaboradas pelos ex-catedráticos da área profissional. Falam em perda de consistência dos valores acadêmicos e criticam a estrutura, que permite a baixa qualificação acadêmica de muitos professores que ocupam postos de direção.

Essas críticas induzem a uma hipótese cuja comprovação exigiria um estudo sobre o campo acadêmico atual, seus valores, seus conflitos e, principalmente, sua estrutura de poder. Priorizando, como foi feito nesta análise, a dimensão acadêmica dos conflitos, o arrependimento dos ex-catedráticos da área básica pode ser interpretado como avaliação de que os frutos de sua luta não corresponderam aos objetivos perseguidos. Tratava-se de dar à pesquisa e aos agentes dessa prática um lugar hegemônico na estrutura universitária.

No entanto, articulada aos conflitos políticos mais amplos, a estrutura de poder que emergiu, privilegiando formas mais democráticas de acesso aos cargos de direção, levou ao que eles chamam de "efeitos perversos", ou seja, à minimização dos valores propriamente acadêmicos



na academia. O conflito pré-reforma opunha interesses acadêmicos diferentes. A estrutura que emergiu daí não correspondeu aos anseios de seus defensores, na medida em que possibilitou o exercício do poder por professores cujas trajetórias não eram orientadas pelo investimento acadêmico. Assim, a universidade nova redefiniu suas hierarquias de poder numa direção cujos resultados se distanciam da universidade pretendida pelos atores que por ela lutaram.

Na luta contra a oligarquia dos catedráticos, teria sido criada uma outra oligarquia que hoje controla a universidade, "muito mais complexa e opaca, muito mais difícil de ser apreendida e combatida (Veiga, 1987, p.35).

Essa crítica dos ex-catedráticos entrevistados explicita conflitos atuais do campo acadêmico e que ainda não foram devidamente analisados.

### **Observações finais**

A tensão ocorrida na Faculdade de Medicina, que se articulou, como vimos, à emergência e à institucionalização da Biologia como disciplina acadêmica, tem sido uma invariante na história das universidades. Esse tipo de tensão foi mais agudo nos países que conheceram mais tardiamente o desenvolvimento científico e que importaram, de outras partes, a prática de pesquisa (Gingras, 1991a).

No estudo das origens da pesquisa no campo da Física, no Canadá, Gingras (1991, a e b) aponta as linhas gerais da história de uma disciplina científica. Numa primeira etapa, emergem as condições que propiciam a prática de pesquisa no campo científico. Os primeiros pesquisadores universitários procuram impor uma concepção de universidade que possibilite colocar sua prática em posição dominante e que permita a reprodução, a longo prazo, do seu grupo. Essa primeira fase, de conquista institucional, exige, quase sempre, luta. Em primeiro lugar, pela sobrevivência dos pesquisadores e, em seguida, pelo crescimento da

comunidade científica. Isto supõe a imposição de "... uma concepção de instituição universitária compatível com suas atividades científicas e que permita a reprodução a longo prazo do grupo" (Gingras, 1991a, p. 13).

Essa institucionalização constitui uma fase crucial na organização da comunidade científica.

Na falta de estruturas institucionais que favoreçam a produção de conhecimento e a reprodução dos agentes capazes de assegurar esta produção, é ilusório acreditar que os cientistas possam participar das atividades constitutivas de um campo científico enquanto tal (Gingras, 1991a, p. 13).

Finalmente, conquistada a reforma institucional, os pesquisadores de um campo científico procuram constituir sua identidade social, através de organizações científicas ou profissionais. Adquirem, então, visibilidade social, divulgam uma imagem de sua categoria, de sua atuação, e defendem seus interesses, enquanto grupo social, e os interesses de sua disciplina científica.

A reconstrução de fatos relativos à história da Faculdade de Medicina aponta para a pertinência da análise de Gingras. Os conflitos acadêmicos assinalados articulam-se à emergência, à institucionalização e à construção da identidade social dos biólogos. A alteração do modelo de medicina constitui, entre outros fatores, condição para a emergência da pesquisa biológica. A luta pela implantação do ICB, no contexto da reforma da universidade, vitoriosa, possibilitou a alteração da instituição adequada aos interesses dos biólogos. Como os biólogos pesquisadores de outros campos científicos, também procuravam construir melhores condições institucionais para suas atividades e seus interesses.

A reforma universitária dos anos 60, como se sabe, atende a esses interesses que se somavam a demandas de outros setores sociais. O modelo organizacional implantado — com o ciclo básico, os institutos centrais, os conselhos de pós-graduação e pesquisa — deu à prática de pesquisa novo estatuto.

A prática de pesquisa tornou-se, então, dominante no seio da universidade? As opiniões dos ex-catedráticos levantam questões interessantes que não permitem uma resposta imediata a essa questão. Essa avaliação demanda um estudo que considere as atuais relações de força simbólica no campo acadêmico.

### Referências bibliográficas

BERALDO, Wilson. Paixão pelo laboratório. *Ciência Hoje*. São Paulo, v.12, n.67, p.48-56, 1990.

BLODIN, Denis. *Les rapports entre l'enseignement et la recherche dans la profession d'universitaire*. Montreal: Universidade de Montreal, 1987. Tese (Doutorado)

BOURDIEU, Pierre. *Homo academicus*. Paris: Ed. de Minuit, 1984.

\_\_\_\_\_ *La noblesse d'État: grandes écoles et esprit de corps*. Paris: Ed. de Minuit, 1989.

\_\_\_\_\_ *Système d'enseignement et système de pensée*. *Revue Internationale de Sciences Sociales*. Paris, n. 19, p.367-388, 1967.

\_\_\_\_\_ *La spécificité du champ scientifique et les conditions sociales du progrès de la raison*. *Sociologie et Sociétés*, Montreal, v.7, n.1,p.91-118, 1975.

\_\_\_\_\_ *Le sens pratique*. Paris: Ed. de Minuit 1980.

BROWN, E.R. La santé publique et l'impérialisme: les premiers programmes Rockefeller aux Etats-Unis et dans le monde. In: BOZZINI, L. et al. (Org.). *Medicine et Société — les armés 80*. Québec: Ed. Coopératives Albert Saint Martin, 1981.

BROWN, E.R.. *Rockefeller medicine men: medicine and capitalism in America*. Berkeley: University of California Press, 1979.

CAMPOS, Mário M. *Cinqüentenário da Faculdade de Medicina da Universidade de Minas Gerais: notas, informações, comentários*. Belo Horizonte: Imprensa Universitária de Minas Gerais, 1961.

CARVALHO, H.C. Professor Giorgio Schreiber — 50 anos de atividades de ensino e pesquisa. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v.27, n.2, p. 121-124, 1975.

\_\_\_\_\_ ICB uma experiência de ciclo básico. In: *ATAS ào Primeiro Simpósio sul Americano de Genética*. [S.l.: s.n.]. 1961. p.80-93.

CARVALHO, M.C. da S. *Medicina e ensino médico: vertentes de um processo de desenvolvimento econômico e social — uma história da Faculdade de Medicina de Belo Horizonte*. Belo Horizonte, 1987. Dissertação (Mestrado) — UFMG.

DANDURAND, P. Accélération des mouvements de professionnalisation et de normalisation de la tache chez les universitaires québécois francophones, 1976-1990. In: LESSARD, C, PERRON, M., BELANGER, P.W. (Org). *La profession enseignante au Québec*. Québec: Institut Québécois de Recherche sur la Culture. 1991. p. 135-157.

\_\_\_\_\_ Essai sur l'éducation et le pouvoir. *Sociologie et Société*. Montreal, v.3, n.2, p.209-227, 1971.

\_\_\_\_\_ Un corp professorale renouvelé: les professeurs des universités québécoises francophones entre 1959 et 1976. *Revue Canadienne de l'Enseignement Supérieur*, v. 19, n.1, p.63-85, 1989.

DANDURAND, P., OLLIVIER, E. Centralité des savoirs et éducation: vers de nouvelles problématiques. *Sociologie et Sociétés*. Montreal. V.23, n.1, p.2-23, 1991.

- DUCHESNE, Raymond. D'intérêt public et d'intérêt privé: l'institutionnalisation de l'enseignement et de la recherche scientifique au Québec, 1920-1940. In: L'AMONDE, Y, TREPANIER, E. (Org). *L'avènement de la modernité culturelle au Québec*. Québec: Institut Québécois de Recherche sur la Culture. 1986. p. 189-230.
- FOURNIER, M., GINGRAS, Y, MATHURIN. L'évaluation par les pairs et la définition légitime de la recherche. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*. Paris, n.75, p.47-54, 1988.
- GARDENAL, Lília, PAIXÃO, Antonio L. Ciclo básico na universidade brasileira: temas e problemas principais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.41,p.3-11, 1982.
- GINGRAS, Y De l'enseignement à la recherche: l'émergence d'une nouvelle pratique de la physique dans les universités canadiennes. *Histoire Social*, Ottawa, v.19, n.37, p.73-91, 1986.
- \_\_\_\_\_ Le défi de l'université moderne: l'équilibre entre l'enseignement et la recherche. *Possible*, Montreal, v.11, n.4, p. 151-163, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Les Origines de la recherche scientifique au Canada — le cas des physiciens*. Québec: Ed. du Boréal, 1991a.
- \_\_\_\_\_ L'institutionnalisation de la recherche en milieu universitaire et ses effets. *Sociologie et Sociétés*: Montreal, v.23, n.1, p.41-54, 1991b.
- HADDAD, Maria de LA. Faculdade de Filosofia de Minas Gerais: raízes da idéia de universidade na UFMG. Belo Horizonte, 1988. Dissertação (Mestrado).
- KARADY, V. Les professeurs de la république, le marché scolaire, les réformes universitaires et les transformations de la fonction

professorale. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, Paris, n.47-48, p.90-112, 1983.

KOHLER, R.E. Science, foundations and American Universities in the 1920. In: OSIRIS. Pennsylvania: Department of History and Sociology of Science, University of Pennsylvania, 1987. p. 135-164.

LE CLERC, M. La notion de discipline scientifique et ses enjeux. *Politique*. Montreal, n.15, p.23-51, 1989.

MAHEU, L. et al. La science au Québec francophone: aperçus sur son institutionnalisation et sur les conditions d'accès à sa pratique. *Revue Canadienne de Sociologie et d'Anthropologie*, Toronto, v.21, n.3, p.247-274, 1984.

MARTINS, Amílcar V. Zoólogo por natureza. *Ciência Hoje*, São Paulo. v.11,n.63, p.54-61, 1990.

MOURÃO, Paulo Kruger Correa. *O ensino em Minas Gerais no tempo da República, 1889-1930*. Belo Horizonte: Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais, 1962.

NAVA, P. *Beira Mar — memórias 4*. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

SCHWARTZMAN, Simon. A árvore da ciência. *Ciência Hoje*, São Paulo. V.3, n.15, p.70-84, 1984.

\_\_\_\_\_ *Formação da comunidade científica no Brasil*. São Paulo: Nacional, 1979.

STEPAN, Nancy. *Gênese e evolução da ciência brasileira*. Rio de Janeiro: Artenova, 1976.

VEIGA, L. et al. UFMG: trajetória de um projeto modernizante, 1964-1974. *Revista do Departamento de História*, Belo Horizonte, n.5, p.5-40, dez. 1987.

WIRTH, J.D. *Minas Gerais na Federação Brasileira 1889-1937: o fiel da balança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

Recebido em 29 de novembro de 1995.

Léa Pinheiro Paixão, doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Paris V, é professora titular de Sociologia da Educação do Departamento de Fundamentos Pedagógicos da Universidade Federal Fluminense (UFF).

*This article presents outcomes of an empirical study. Starting from the analysis of the Professors evidences of the Medicine College of the Minas Gerais Federal Faculty (Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais), elements are furnished to explain the rejection to the cathedra that has emerged in the interior of the College it-self. Conflicts ara exploited that with-standed Professor/Physicians to Professor/Searchers in the academical subject, considered as a struggle field of symbolical nature.*

*Cet article met en avant des résultats d'étude empirique. A dater de l'analyse de témoignages de ex-professeurs titulaires de la Faculté de Médecine de L 'Université Federal de Minas Gerais (Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais), des éléments ont été tournis pour expliquer le refus à la chaire qui s'est émergée dans l'intérieur de la université elle-même, des contestations sont exploitées qui oposaient cathédraatiques/médecins avec cathédraatiques/chercheurs*

*dans le champ académique, considéré comme champ de luttes de nature symbolique.*

*Esta nota presenta resultados de pesquisa. A partir del análisis de testimonios de ex-catedráticos de la Facultad de Medicina de la Universidad Federal de Minas Gerais, se ofrecen elementos para explicar la reacción contra la cátedra que se ha producido en el interior de la misma universidad. El análisis reveló conflictos que hacían con que catedráticos/médicos se opusieran a catedráticos/pesquisadores en el campo académico, considerado como campo donde se producen luchas de naturaleza simbólica.*



## *Sisterna Mundial e Inter-Relacionamento de Redes: a Internacionalização da Educação e o Papel da Pesquisa Comparativa*

**Jurgen Schriewer**

Institut fur Allgemeine Pádagogik/Philosophische Fakultät IV/Humboldt-Universität zu Berlin

### **Internacionalização: processo e problema**

Internacionalização originou-se de um termo de direito internacional<sup>1</sup>. Como tal, é empregado desde o século XIX para se referir às limitações da soberania do Estado sobre todo ou parte do território nacional, por exemplo, cidades importantes, hidrovias ou portos, favorecendo outros estados ou a comunidade internacional como um todo<sup>2</sup>. Somente após 1945, aparentemente associado à criação das Nações Unidas, o termo assumiu um significado mais geral.

Internacionalização, como o seu correspondente mais recente, globalização, é usado cada vez mais para descrever tendências à

<sup>1</sup> Este artigo apresenta uma linha de raciocínio que foi desenvolvida pela primeira vez na minha conferência inaugural proferida na Universidade Humboldt, Berlim, dezembro de 1992. Expresso a minha gratidão a Edwin Keiner, da Universidade de Frankfurt, e aos participantes da Conferência Internacional sobre a Mudança das Relações entre o Estado, a Sociedade Civil e a Comunidade Educacional, na Universidade de Wisconsin Madison, junho de 1993, por seus valiosos comentários sobre a primeira versão deste trabalho. Gostaria de agradecer especialmente a Jack Michael Halverson, Universidade Humboldt, cujos comentários pertinentes e habilidades lingüísticas tornaram possível uma versão em inglês.

<sup>2</sup> Compare, por exemplo, o verbete "Intemaciolização" na Encyclopaedia Universalis, Thesaurus (Paris: Encyclopaedia Universalis, 1990), p. 1774.

intensificação das relações globais de interação e intercâmbio, a interligação mundial dos campos da comunicação social e a harmonização dos modelos e estruturas sociais (ver McGrew, 1992). Internacionalização e globalização referem-se a uma realidade social que cada vez mais também se estende às experiências cotidianas dos indivíduos, na forma de interligações financeiras internacionais e das crises monetárias; das interdependências ecológicas mundiais; dos crescentes custos sociais de um turismo de massa, que está se espalhando ao redor do globo; das pressões das migrações globais, ou da intensificação imprevista da transmissão mundial de notícias. Embora essas ou outras relações de interdependência global pareçam familiares a observadores contemporâneos, a mudança recente no uso do termo internacionalização indica que, da perspectiva da macrosociologia histórica, os processos mencionados acima são, "em termos evolutivos, um fenômeno totalmente novo" (Luhmann, 1975a, p.57).

Tendências à internacionalização e à globalização também se verificam em áreas da interação social tão cruciais para as sociedades modernas como os subsistemas sociais para a educação e o treinamento, isto é, as organizações de grande porte, amplamente desenvolvidas, das escolas e universidades, incluindo os esforços de controle e reflexão voltados para esses sistemas na forma de políticas educacionais, planejamento, pesquisa e teoria. Desse modo, não há nenhuma falta de diagnósticos afirmando que

como na vida econômica, a interligação internacional na educação tem se fortalecido cada vez mais como consequência do domínio atual do espaço. Coerentemente, os elos internacionais entre educadores atualmente são tão estreitos, as trocas tão intensas, que é possível falar de um público educacional mundial.

Afirmações como essas poderão exemplificar bem uma consciência maior do fato de que a comunicação educacional tem se tornado globalizada. Entretanto, o trecho citado não surgiu no contexto de um debate recente. Foi tirado de um tratado publicado há mais de sessenta anos com o título

ambíguo de *Internationale Padagogik, Auslandspadagogik, Vergleichende Erziehungswissenschaft* [Educação Internacional, Educação Estrangeira, Educação Comparativa (Schneider, 1931-1932, p.22)]. Com este tratado, Friedrich Schneider, no começo da década de 30, tentou concluir a incipiente institucionalização acadêmica da Educação Comparada na Alemanha, sobre alicerces firmes, tanto conceituais como metodológicos. Ele procurou abrir caminho para que o novo campo tomasse uma direção intelectual no seu subsequente desenvolvimento como disciplina acadêmica, que mais devia atender ao universalismo supranacional do que à metodologia de análise transnacional. De acordo com essa teoria, a *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (Revista Internacional de Educação/Révue Internationale de Pédagogie)*, lançada por Schneider e inaugurada com o artigo supracitado, foi concebida como um meio de comunicação acadêmica que devia incentivar não só a pesquisa comparativa, interligando nações e sociedades, como também — conforme sugere o título — a internacionalização da consciência do problema pelos educadores e a edificação de uma teoria educacional.

Desse modo, a descrição das forças internacionalizantes na educação, que Schneider apresentou no começo da década de 30, poderá ter se originado mais de uma intenção do que propriamente da análise racional da situação contemporânea. Nos meados da década de 90, em contraponto, essa descrição pôde ser confirmada por numerosos e diversificados indicadores como, por exemplo, a International Baccalaureate (Peterson, 1972) e a International Association for the Evaluation of Educational Achievement (Postlethwaite, 1987); as Conferências Internacionais sobre Educação, institucionalizadas há décadas em Genebra<sup>3</sup>,

<sup>3</sup> Levantamentos de dados e materiais estatísticos apresentados pelas delegações governamentais nacionais participantes dessas conferências foram publicados em números sucessivos do *International Yearbook of Education*. Conferir, por exemplo, os volumes de *Educational Structures*, preparados por Robert Cowen (v. 34/1982); *Educational Development Trends*, preparado por Brian Homes (v. 35/1983); *Education for AU*, preparado por Wolfgang Mitter (v. 36/1984); *Technological Occupational Challenge, Social Transformation and Educational Response*, preparado por Edmundo King (v. 37/1985); e *Primary Education on the Threshold of the Twenty-first Century*, preparado por José Luis García Garrido (v. 38/1986). Para os desenvolvimentos recentes, ver o relatório de Hasselt e Schöfthaler. 1989.

e a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, em 1990 (Unesco, 1992); programas mundiais de educação (Faure, 1972; Psacharopoulos, 1987) e *World Crises Education* (Coombs, 1985); *World Education Indicators* (Komenan, 1987) e *Uma Consciência Mundial Pedagógica* (Gelpi, 1992); a *Enciclopédia Mundial de Educação* (Kurian, 1988); *di Enciclopédia Internacional da Educação* (Husén, Postlethwaite, 1985); programas de cooperação bilaterais e multilaterais; Erasmus, Comett e Tempus, como também Cedepop e Eurydice<sup>4</sup>. Todos representam apenas parte de uma extensa rede de comunicação e cooperação internacional de educação.

Dado esse pano de fundo, um crescente número de vozes se levantaram a favor de alocar explicitamente a um determinado ramo de estudos educacionais as funções de refletir, apoiar e legitimar os processos de internacionalização tanto dos sistemas como da teoria educacional. Esse ramo é a Educação Comparada ou, como algumas pessoas preferem, conscientemente fazendo alusão às predileções de Schneider, Educação Internacional. Na forma desse ramo de estudos, argumentam, o processo da internacionalização da educação chega a se autoconscientizar. Entretanto, de acordo com a base lógica historicista subjacente a esse raciocínio, o campo da Educação Comparada e/ou Internacional, como a teoria que reflete este processo, reage no sentido do desenvolvimento avançado da "internacionalidade"<sup>5</sup>.

Este ponto de vista será discutido a seguir. É questionável até certo ponto — assim coloca o contra-argumento —, que a sua linha de raciocínio ignore fundamentalmente o antagonismo entre "internacional" o "comparado". Isto é, entre certas dimensões pertencentes ao domínio

<sup>4</sup> Resenhas informais dos programas da Comunidade Européia sobre políticas educacionais foram preparadas por Fahle (1989) e Müller-Solger (1990).

<sup>5</sup> Ver, por exemplo, a linha de raciocínio desenvolvida extensivamente por Kruger (1974), que abertamente se apoia na filosofia da história e por Anweiler (1977 e 1990), que na sua maior parte se refere ao anterior. Conclusões semelhantes foram extraídas, embora de diferentes pontos de vista por autores como Katz (1978) e DrSger(1991). Hufner, Meyer e Naumann (1987) oferecem uma descrição menos baseada no historicismo afirmativo do que nas ciências sociais analíticas.

do objeto deste campo e um determinado método de análise, quer dizer, entre os processos socioculturais e "uma complexa abordagem de pesquisa"<sup>6</sup>. Como conseqüência, essa posição desconsidera as distinções que Friedrich Schneider, com maior visão, já havia feito: isto é, a distinção entre as "conexões internacionais na educação" (como fato histórico) e a "Educação Internacional" (como campo de atividade intelectual) e, em relação a este último, a distinção entre "contemplação transnacional", com o enfoque de "expor os principais problemas, idéias e correntes da educação mundial" e a "análise transnacional", usada como método distinto para "descobrir afirmações gerais, que se assemelham às leis sobre educação" (Schneider, 1931, p.243). Entretanto, a colocação em questão promove, também, uma atitude intelectual que pretende enfatizar mais a confirmação, fazendo isto endossar a crescente intensificação das ligações globais implícitas no conceito da "internacionalização", que a elucidação analítica da complexidade dessas interligações.

O contra-argumento proposto, entretanto, não será desenvolvido somente em nível abstrato de crítica — nesse caso, metodológica. Ao contrário, tira vantagem das possibilidades oferecidas pela tão chamada mudança sociohistórica do discurso metacientífico (ver Pollak, 1983), para se fundamentar empiricamente e, desse modo, objetivar argumentos metodológicos. Mais precisamente, o que segue será orientado pelas teses nas quais Max Weber, no seu bem conhecido ensaio de 1904 sobre "objetividade" nas ciências sociais, evocou a historicidade fundamental das disciplinas acadêmicas e, em geral, da atividade científica:

De vez em quando, no percurso da especialização disciplinar e da normatização, Weber sugere que "a cor mudará: o significado dos pontos de vista adotados acriticamente torna-se incerto, o caminho desaparecendo no crepúsculo. A luz das questões centrais da civilização já foi embora. Como

\* O método de comparação transcultural é assim caracterizado no volume 4, dedicado a Abordagens Complexas da Pesquisa do *Handbook of Social Research*, editado por König (1974).

conseqüência, a ciência também se prepara para mudar sua posição e seu aparato conceitual e observar o fluxo dos eventos do alto da reflexão<sup>7</sup>.

Desse modo, começarei por confrontar — de uma perspectiva baseada na história da ciência — a emergência original da idéia de uma ciência comparada de educação com o questionamento daquele programa (Secção 1). Contra este pano de fundo, examinarei extensivamente as conclusões contrastantes da pesquisa (Secção 2), para considerar, finalmente, a questão da possível posição do campo ao final do século XX e em face de questões alteradas, ponto de vista e aparelhagens conceituais (Secção 3).

## **Etapas**

### FINAL DO SÉCULO XVIII ESBOÇO DE UM PROGRAMA ABRANGENTE

Para iniciar, descreverei rapidamente o contexto histórico que viu a emergência da idéia do estabelecimento de campos disciplinares de estudo, dedicados a uma pesquisa comparada da sociedade, do homem e da educação. Isto é ainda mais importante, ao contrário das interpretações arraigadas do desenvolvimento do campo, que focalizam quase exclusivamente os pioneiros individuais. O escopo do projeto de uma ciência comparada da educação, só se torna evidente contra o pano de fundo das transformações gerais da história da ciência que ocorreram ao final do século XVIII.

A introdução do método comparativo na ciência foi uma inovação no final do século XVIII e começo do século XIX. A pesquisa comparada,

<sup>7</sup> "Irgendwann (im Verlauf einzelwissenschaftlicher Spezialisierung und Normalisierung) wechselt die Farbe: die Bedeutung der unreflektiert verwerteten Gesichtspunkte wird unsicher, der Weg verliert sich in die Dämmerung. Das Licht der grossen Kulturprobleme ist weiter gezogen. Dann rustet sich auch die Wissenschaft, ihren Standort und ihren Begriffsapparat zu wechseln und aus der Höhe des Gedankens auf den Strom des Geschehens zu blicken" (Weber, 1973, p.214).

naquele período, representou um non plus ultra na modernidade. Funcionou como um elemento essencial, projetando processos de reestruturação de longo alcance da ciência, descritos pela recente história da ciência como a "emergência de um moderno sistema de disciplinas acadêmicas" (Stichweh, 1984).

A transição da ciência pré-moderna à moderna envolveu uma reestruturação, acompanhada por uma radical reavaliação do conhecimento empírico. Em relação a isto, a abordagem comparada se insinuou como um meio, não apenas de gerar, mas também de analisar dados empíricos.

Nesse contexto histórico, o projeto que estabelece áreas acadêmicas dedicadas ao estudo comparado da linguagem, do direito, da religião, das constituições políticas e, eventualmente, da educação, é um dos primeiros e mais proeminentes exemplos da transferência de uma abordagem metodológica bem sucedida, oriunda das ciências naturais — especialmente da biologia — para as ciências humanas e sociais. Da mesma forma que Georges de Cuvier (1800-1805) fez um trabalho pioneiro, que marcou época para a anatomia, Anselm von Feuerbach (1810), um pouco mais tarde fez o mesmo para o estudo do Direito, e Franz Bopp, para a Linguística (Lefmann, 1895, p. 115-118). Na área da educação o pioneiro foi Marc-Antoine Jullien de Paris (1817), que há mais de 175 anos esboçou o programa para transformar, mediante investigação empírica e análise comparada, uma soma heterogênea e não confirmada de conhecimentos numa disciplina distinta e cada vez mais autônoma. As "idéias normativas" — para empregar o termo usado por Max Weber — que lançaram a Educação Comparada tiveram por objetivo nada menos que a reformulação positivista das doutrinas educacionais, até então meramente especulativas, e o desenvolvimento da teoria educacional, na base da pesquisa metodologicamente conduzida. A própria originalidade desse texto de 1817, o mais antigo da língua francesa a usar o termo *science*

*de l'éducation (ciência da educação)*, parte precisamente do fato de que se constituiu não apenas um manifesto a favor do estabelecimento da Educação Comparada, como também um programa para desenvolver uma Ciência da Educação como tal.

Foi nesse mesmo contexto histórico que se passou a dar importância aos subseqüentes problemas teóricos e metodológicos, associados à transferência da bem-sucedida abordagem da pesquisa biológica às ciências sociais e às humanidades. De fato, considerações desse tipo não apareceram nos trabalhos de Jullien, um personagem representativo do Iluminismo francês, que, após receber treinamento atualizado em zoologia comparativa, comprometeu-se principalmente com a reforma política e social. Entretanto, tais problemas receberam atenção nas reflexões de um estudioso de lingüística comparada, com treinamento em Filosofia, que, além de manter alto cargo na administração pública e no corpo diplomático, dedicou sua vida inteiramente ao estudo das humanidades. Refiro-me a Wilhelm von Humboldt e ao seu *Plan einer vergleichenden Anthropologie (Esboço da Antropologia Comparada)*, publicado em 1795. Nesse tratado, Humboldt discutiu a questão metodológica sobre como mediar sistematicamente os objetos históricos (que formam o material empírico preexistente da antropologia) e o tratamento teórico desses objetos. Os últimos são orientados a captar as relações explicativas e a supor o conhecimento causal. Humboldt ainda considerou o problema teórico—a "peculiaridade", como ele o denominou —, encontrado pelas ciências sociais comparadas, exatamente pelo fato de que vai muito além do mundo da anatomia. Esse problema surge devido à diferença, fundamental para o objeto-domínio de todas as ciências sociais, entre as propostas "leis" da natureza humana e a "indispensável liberdade" do homem; entre as regularidades enraizadas no gênero humano e os sistemas sociais, tal como Humboldt (1964, p.36-42) chamou a energia espontânea do homem. Num sentido, Humboldt antecipou os debates contemporâneos sobre a teoria relacionada aos contrastes entre as relações causa-efeito em geral e à



historicidade fundamental do homem, aberto a futuros desconhecidos, ou, em termos mais modernos, entre a causalidade e auto-referência.

Destacando essas duas ordens de problemas, Humboldt, ao mesmo tempo, apontou duas linhas de referência para os contínuos debates metodológicos que acompanharam o desenvolvimento da Educação Comparada como área acadêmica até hoje. Aqui não é o lugar para rever estes debates em detalhe, basta observar que, mesmo em condições de institucionalização acadêmica, a subdisciplina comparada ou "aspecto-disciplina" (Diemer, 1970) da educação ficou embaraçada numa teia de expectativas conflitantes, designações funcionais contrastantes e opções metodológicas que são difíceis de serem reconciliadas (Schriewer, 1982; Epstein, 1983). As controvérsias resultantes surgem, por exemplo, da diferença entre as idéias amplamente sustentadas da Educação Internacional e as do programa clássico para a Educação Comparada. Elas surgem das expectativas conflitantes das políticas de pesquisa orientadas para a ação em face da reforma e da cientificidade orientada pela teoria. Ambas aparecem repetidamente em face da discrepância entre a prática amplamente divulgada de sintetizar as tendências internacionais de desenvolvimento para os fins de orientação e os requisitos de metodologia comparada, definidos de acordo com a lógica da descoberta científica. Mais recentemente, tais controvérsias resultam dos modos contrastantes de perceber o outro; do contraste que, por sua vez, é fundamental ao formar o distinto assunto da matéria de estudo, entre a minimização das diferenças culturais para facilitar a compreensão pragmática e a exploração integral dessas mesmas diferenças para os fins de análise das ciências sociais (Schriewer, 1990a).

AO FINAL DO SÉCULO XX! O MUNDO COMO UNIDADE DE ANÁLISE

O que é radicalmente novo sobre a situação presente — a situação ao final do século XX — é o fato de que não mais se suscitam demandas de versões melhoradas da forma metodológica da Educação Comparada.

Ao contrário, é questionada parte das pressuposições básicas, teóricas e metodológicas da área. O desenvolvimento recente da pesquisa e da teoria realmente dá conta da desimplicação do assunto-matéria da Educação Comparada, que em grande parte não é questionado: o mundo concebido como uma multidão de sociedades regionais ou nacionais que, como entidades autônomas, como configurações historicamente distintas, constituem o ambiente uma da outra. A consequência imediata de tal eliminação epistêmica do assunto-matéria da área é que seu procedimento metodológico definidor, como também a comparação aplicada à multiplicidade de unidades independentes de análise, são privados do seu significado. Então, a comparação é substituída por reconstruções históricas de processos de amplo alcance — processos de difusão cultural ou por análises globais de interdependência transnacional (McMichael, 1990; Wallerstein, 1976). Finalmente, duas diferentes correntes de lógica teórica coincidem em tais conclusões, isto é, respectivamente, a crítica da teoria construída e os modelos do sistema mundial simulados.

O tipo de críticas à teoria aqui referida foi apresentado, entre outros, por Friedrich H. Tenbruck em 1981. O título do seu estudo *Die Geburt der Gesellschaft ans dem Geist der Soziologie (O Nascimento da Sociedade Oriundo do Espírito da Sociologia)* resume as suas teses. De acordo com Tenbruck, se a formação de uma rede de comunicação, que é especificamente sociológica, pode ser concebida como sendo uma resposta intelectual a uma realidade social radicalmente nova que emergiu, ao final do século XVIII e início do século XIX, desde a dissolução das estruturas sociais corporativistas, baseadas no Estado, no começo da Europa moderna, então, a concepção de uma sociedade subseqüentemente favorecida por aquele discurso sociológico — isto é, o conceito abstrato de uma multiplicidade de sociedades mutuamente independentes, quase autárquicas e até certo ponto comparáveis — é limitada pelo contexto em diversos aspectos e, portanto, possui validade teórica questionável. Tenbruck (1981, p.348) relata ainda que esse conceito de sociedade não

tinha apenas a chancela dos requisitos teóricos de uma disciplina, que se espelhava em modelos das ciências naturais, mas também assumiu como imutável um certo estado contemporâneo das coisas, meramente transitório, quer dizer, uma auto-imagem das nações do século XIX, concernente à sua individualidade cultural e autonomia política, para a qual a identidade do povo, da cultura, da nação e do Estado ofereceram uma lição clara da história. Porém, continua Tenbruck, o conceito de sociedade com aquela pretensão deveria, de fato, ter sido falsificado, há tempos, pelo fenômeno da internacionalização e pelos processos em grande escala de difusão transcultural.

O que faz essas teses serem bastante pontuais, no seu antagonismo à abordagem comparada, é — além da sua reanálise da história social e intelectual — o fato de que Tenbruck as desenvolveu por meio de uma intensa discussão das obras de Emile Durkheim. Ao repudiar Durkheim, ele, ao mesmo tempo, repudia o único teórico das ciências sociais comparadas que, mais que qualquer outro, foi o responsável pela tradução, ao final do século XIX, do programa abrangente do fim do século XVIII e por transformá-lo em rigorosa metodologia científica. Assim procedendo, Durkheim também demonstrou que o método comparado era o substituto — especialmente adequado às ciências sociais — para os experimentos macrosociais, assim colocando os alicerces para a tradição da pesquisa da ciência social, que continua a ser de crucial importância até os dias de hoje. Basta recordar aqui o bem conhecido texto das *Regras do Método Sociológico* (publicado pela primeira vez em 1895), de Durkheim, onde ele assume a idéia concebida durante o período da ampla reestruturação da ciência, um século antes. Ele reitera a ligação entre a pesquisa comparada e a formação de disciplinas científicas:

A Sociologia comparada não é meramente um ramo especial da Sociologia. Melhor dizendo, é idêntica à própria Sociologia quando deixa de ser puramente descritiva e tem por objetivo relatar os fatos (Durkheim, 1986, p.137).

Enquanto reconstruções críticas da teoria social têm sido historicamente relativizadas, não apenas as pressuposições básicas em relação ao assunto-matéria específico, mas também o projeto das ciências sociais comparadas, esse projeto está sendo alcançado — em termos da teoria evolucionária — dentro do arcabouço das análises do sistema mundial. Da mesma forma que a sociologia clássica se viu como resposta à realidade social do século XIX, modelos do sistema mundial, por sua vez, reivindicam que macroestruturas sociais do fim do século XX possam ser captadas adequadamente apenas quando se leva em consideração o contexto global das relações mundiais da interdependência, que se intensificaram de diversas maneiras (So, 1990, p.269). Também esta reivindicação se estende à análise de áreas especiais, tais como os sistemas nacionais de educação. Essas estruturas, com potencial para desenvolvimento, e as funções sociais, argumenta-se, podem ser explicadas apenas se suas respectivas posições, numa estrutura mundial, são levadas em consideração sistematicamente:

As análises da educação, no contexto de sistemas nacionais fechados, não conseguem captar a posição de um país no sistema internacional. É esta situação que condiciona os efeitos de fatores econômicos, políticos e socioculturais intranacionais sobre o desenvolvimento ou o subdesenvolvimento educacional... Essa perspectiva global amplia o nosso entendimento das origens, evolução e implicações das práticas educacionais, combinando níveis micro e macro de análise e vinculando ocorrências regionais aos eventos nacionais e internacionais (Amove, 1980, p.50 e 54).

A elaboração da teoria, considerando os parâmetros decisivos para a construção de modelos do sistema mundial, está, no momento, incompleto (ver Bornschier e Lengyel, 1990, p.3-15):

— O trabalho predominante nesta área tem tomado forma como resultado da retomada por Wallerstein das investigações braudelianas em história econômica (isto é, um processo amplamente concebido a longo prazo que analisa em grande escala redes de relações de intercâmbio

transcontinentais), trabalho interpretado à luz da economia política do capitalismo e da teoria da dependência (Braudel, 1979; Wallerstein, 1976 e 1991).

— Modelos que usam argumentos que não são tanto economicistas e, sim, baseados na teoria da modernização e na sociologia cultural, desenvolvidos por um grupo de pesquisa liderado por John W. Meyer e Francisco Ramirez, em Stanford, focalizam a universalização dos padrões organizacionais e socioculturais, em particular, da Nação-Estado (Meyer, Hannan, 1979; Boli-Bennetti, Ramirez, Meyer, 1986).

— Conceituações baseadas na teoria da diferenciação social procuram explicar, eventualmente, a emergência da sociedade mundial em termos da dinâmica intrínseca aos subsistemas funcionalmente específicos da sociedade — especialmente a economia e a pesquisa científica —, que tendem a intensificar seus elos especiais de comunicação, independentemente das limitações dos sistemas políticos, territorialmente organizados (Luhmann, 1975a e 1982a).

A seguir, a idéia básica do sistema mundial, como paradigma, será caracterizada em relação a uma versão teórica, cujas origens remontam à tradição wallersteiniana e à sua fundamentação na história econômica. O texto escolhido, de autoria de Albert Bergesen, explica especialmente a dimensão histórica da ciência a respeito da substituição das perspectivas predominantes na pesquisa internacional, social e educacional pelo paradigma do sistema mundial (Bergesen, 1980).

Nesse trabalho, Bergesen recapitula as mudanças básicas do paradigma que, desde o século XVIII, ganharam aceitação na história da teoria social. Assim fazendo, ele demonstra que cada uma dessas teorias, nas suas mudanças, corresponde a uma inversão do modelo básico da ordem social. Desse modo, ele, de um lado, traça paralelos entre a transição dos (i) modelos interacionistas, baseados no indivíduo, característicos do utilitarismo do final do século XVIII para (ii) as concepções holísticas de ordem, características dos sistemas sociológicos desenvolvidos no final do século XIX e, por outro lado, uma revolução teórica que deve ocorrer

ao final do século XX. De fato, Bergesen declara que (iii) as formas primitivas do paradigma do sistema mundial, que vêm se desenvolvendo desde a década de 50, no quadro da teoria da dependência, ainda conceberam a inequitativa divisão mundial do trabalho como resultado gradativo das interações — relações de intercâmbio e processos econômicos — entre os estados centrais e as áreas da periferia, isto é, entre um pequeno número de nações altamente industrializadas e um grande número de países mais ou menos desenvolvidos e dependentes. Entretanto, está na hora, de acordo com Bergesen, de proceder a uma outra mudança radical na conceituação da origem global e pensar no sistema mundial como (iv) uma realidade emergente *sul generis*, como uma "realidade coletiva exógena para as nações":

A revolução final do paradigma virá quando invertermos o referencial das partes-para-o-todo da perspectiva do sistema mundial e mudarmos para um paradigma distinto do todo-para-as-partes, que coloca, *apriori*, relações sociais de produção mundiais, que, por sua vez, determinam as relações de comércio e intercâmbio entre centro e periferia.

Conseqüentemente, o sistema mundial

tem suas próprias leis de movimento que, por sua vez, determinam as realidades socioeconômicas e políticas das sociedades nacionais que o englobam (Bergesen, 1980, p.xiii e 10).

A Sociologia, ciência da sociedade, é, portanto, substituída pela Globologia, a ciência da "realidade coletiva da ordem mundial" (idem, *ibidem*, p.8).

Será que isto significa que mudou irremediavelmente "a luz das questões centrais da civilização" — mais uma vez lembrando Max Weber? Em outras palavras, será que o direito de representar a modernidade científica, para a qual as ciências sociais, comparadas e humanas, com toda razão, reivindicaram seus direitos no começo do século XIX passou, ao final do século XX, às análises do único sistema mundial

de inter-relações e interdependências que tenham se intensificado de formas desconhecidas?

## **Conclusões**

### A EMERGÊNCIA DE UM SISTEMA EDUCACIONAL MUNDIAL

Consubstanciar empiricamente os argumentos metacientíficos significa — em complemento a sua historicidade — resolver tais questões, não na hora ou de acordo com as conjecturas especulativas, mas, sim, procurando na pesquisa e considerando cuidadosamente as conclusões e os problemas revelados no processo. Essas descobertas são inesperadamente ricas.

Primeiro, rapidamente enumerarei os principais resultados da pesquisa, que foram apresentados dentro do paradigma do sistema mundial, e que, por sua vez, contribuíram para elaborar mais os modelos do sistema mundial no campo da pesquisa educacional internacional. Esses resultados indicam processos maravilhosos de alinhamento global que ocorreram em níveis diferentes e em diferentes dimensões da educação.

a) Para começar, nas últimas quatro décadas, uma expansão educacional mundial uniformizada abraçou todos os níveis do sistema educacional (Komenan, 1987; Kurian, 1988, p. 15-36). Essa expansão tem sido tão grande e tão uniformizada que não mais pode ser explicada em termos das diversas condições contextuais, demandas sociais ou tendências prevalecentes em ambientes bastante diversos:

Análises estatísticas compreensivas da expansão educacional, incorporação de mulheres, especificação constitucional de direitos e deveres educacionais etc., Ramirez e Boli-Benett resumem, "revelam que as diversas características nacionais tiveram pouco ou nenhum efeito sobre essas variáveis dependentes durante o período do pós-guerra. Daí, há pouco apoio para qualquer das numerosas e muito debatidas teorias que tentam dar conta desse desenvolvimento. Ao invés, oferecemos a visão de que a

educação tem se tornado um importante elemento do sistema social transnacional (Ramirez, Boli-Bennett, 1982, p.32-33; Meyer et al., 1977).

Comparada ao crescimento educacional em geral, a tendência à expansão é até mais marcante no caso das universidades. A despeito dos divergentes sistemas políticos, níveis de desenvolvimento econômico ou prioridades de políticas públicas dos países individuais, o aumento mundial nas matrículas universitárias apresenta a tendência mais importante do desenvolvimento internacional do pós-guerra (Altbach, 1991c, p. 193; Ramirez, Riddle, 1991).

b) Essa expansão acompanha a aceitação global de um modelo amplamente padronizado de escolarização institucionalizada, como meio de orientar e avaliar políticas educacionais mundiais. Este modelo padronizado é uma combinação das distintas características estruturais do moderno sistema educacional, cujo desenvolvimento europeu no século XIX foi descrito com detalhes como o processo de formação de sistemas ou "sistematização" na pesquisa histórico-comparativa atual (Muller, Ringer, Simon, 1987). A disseminação mundial dessas características estruturais é considerada por muitos um saliente indicador dos processos de globalização cultural (Boli-Bennett, Ramirez, 1992; Ramirez, Boli-Bennett, 1987). Essas características incluem:

- um referencial administrativo geral, comumente criado, controlado e financiado pelo Estado;
- um sistema escolar internamente diferenciado de acordo com os sucessivos níveis, diversos cursos e exames;
- a organização de processos de ensino e aprendizagem na sala de aula de acordo com a idade e unidades de tempo uniformizadas;
- a regulamentação governamental ou pública de tais processos de ensino e aprendizagem, mediante requisitos mais ou menos detalhados na forma de ementas, diretrizes e provas;
- o estabelecimento de papéis distintos para professores e alunos e, até certo ponto, a profissionalização dos professores e dos métodos de ensino;



— por fim, o uso de certificados, diplomas e históricos para vincular carreiras escolares às ocupacionais, ligando a seleção escolar à estratificação social.

c) Entretanto, um exame mundial, desenvolvimentista e cultural, e uma ideologia educacional (Fiala, Lanford, 1987) surgiram de forma paralela, apoiaram e reforçaram os processos acima mencionados, de expansão e globalização. Dentro desse esquema, a escolarização institucionalizada é considerada um componente integral, uma alavanca indispensável dos processos de modernização social. As subjacentes idéias programáticas são enraizadas nos princípios orientadores que determinaram a auto-interpretação da modernidade européia desde o século XIX, ou seja: (i) o desenvolvimento da personalidade individual e a competência participativa; (ii) a igualização das oportunidades sociais e políticas; (iii) o desenvolvimento econômico; (iv) uma ordem política garantida pelo Estado-Nação. Essas idéias, por sua vez, são refletidas— na padronização global e com intensidade crescente no tempo — nos objetivos educacionais e nas normas gerais a respeito da infância, da família e da educação, que podem ser encontradas nas constituições de um número rapidamente crescente de países de todos os continentes.

d) Finalmente, a disseminação desta semântica da modernização — como também do modelo correspondente da escola moderna (Adick, 1992a) — não teria sido possível sem a infra-estrutura social e institucional provida por uma comunicação internacional e um sistema de publicações no campo das ciências sociais e da educação (Altbach, 1987, 1991a, 1991b e 1994). Isto inclui, por um lado, ampla gama de organizações internacionais comprometidas com o desenvolvimento e a implementação de políticas nas áreas da educação e cultura, tais como o Banco Mundial, Unesco, o Bureau Internacional da Educação, o Instituto Internacional para Planejamento Educacional e a OCDE. Organizações internacionais de grande porte como essas fornecem não apenas definições institucionalmente seguras dos papéis para grandes estabelecimentos educacionais

internacionais — que em parte se consideram como eminentemente supranacionais (ver, por exemplo, o relato autobiográfico de Hoggart, 1978) — como recursos para publicações e, portanto, oportunidades extraordinárias para distribuição e influência internacional. O sistema científico de comunicação, por outro lado, tem se tornado fortemente hierarquizado entre o centro — hoje quase sinônimo de academia anglo-americana — e as áreas periféricas. Um grupo de nações ricas e industrializadas da América do Norte, Europa e Japão e um número de grandes editoras multinacionais, tais como Macmillan, Pergamon, Harper & Row, Prentice Hall, Elsevier, Hachette ou Bertelsmann, compõem — na frase de Philip Altbach (1991b, p.122) — "um tipo de OPEP do conhecimento". Com seu potencial para pesquisa e pessoal acadêmico, e através dos livros de texto e de revistas especializados, as nações ricas e as editoras multinacionais controlam, respectivamente, a produção e a distribuição do que é considerado o relevante conhecimento científico pelo mundo afora. De fato, estudos em certos subcampos da pesquisa educacional produzem evidência suficiente para mostrar como, mesmo as conceituações de problemas, esquemas teóricos, esquemas classificatórios e categorias estatísticas, avaliações de qualidade e padrões normativos de avaliação, que são correntes em organizações internacionais e em círculos acadêmicos anglo-americanos, exerceram pressão sobre os pesquisadores para que eles adaptassem os seus trabalhos a esses critérios — e esta pressão é tanto mais bem-sucedida, na medida em que não for assim percebida (Hüfner, Meyer, Naumann, 1987).

Basta mencionar apenas um exemplo dessa aliança tríplice entre o sistema hierarquizado da ciência, a infra-estrutura internacional de editoração e a disseminação global de uma ideologia especial, desenvolvimentista e educacional. Os autores dos dez volumes da *International Encyclopaedia of Education* (Husén, Postlethwaite, 1985) são, quase todos, membros do *establishment* anglo-americano da pesquisa educacional. Dos 1.175 autores, quase a metade (N=564) vem dos Estados

Unidos e aproximadamente 75% (N=855) vêm dos países industriais de língua inglesa tomados como um todo. Se acrescentarmos a esses números autores de países como a Índia, a África do sul ou a Suécia, que cada vez mais usam a língua inglesa como o idioma da comunicação acadêmica, a proporção dos autores que falam inglês aumenta para quase 80%. Um dos redatores-chefes tentou justificar essa dominação anglo-americana pelo peso absoluto da pesquisa americana. De acordo com as suas afirmações, quase a metade da literatura mundial na área da educação foi produzida nos Estados Unidos durante o período de planejamento da enciclopédia. Além disso, mais pesquisadores em educação trabalharam nos Estados Unidos durante esse período do que em todos os países europeus juntos (Husén, 1990, p.68). Apesar da sua autodefinição como sendo internacional, a enciclopédia é, de fato, uma novidade para a disseminação da pesquisa educacional anglo-americana ou influenciada por ela. Portanto, a internacionalização em educação, como em outras áreas, pode ser equivalente apenas à "universalização de um ponto de vista especial mundial" (Casanova, 1993).

A distribuição mundial dessa enciclopédia educacional, em grande escala, é garantida pela capacidade financeira e comercial da Pergamon, que tem filiais em quase todos os continentes e está entre as maiores editoras acima citadas. Publicada pela Pergamon pela primeira vez em 1985, a *International Encyclopaedia* é comercializada, desde então, na forma de duas edições impressas (Husén, Postlethwaite, 1988 e 1991), um CD e um número de enciclopédias parciais mais especializadas sobre subáreas selecionadas<sup>8</sup>. Como indicação adicional de sua prevaência, uma edição de 12 volumes, aumentada e atualizada, foi publicada em

<sup>8</sup> Ver, dentre outras, as seguintes referências: PSACHAROPOULOS, George (Ed.), *Economics of education, Research and Studies*, 1987; POSTLETHWAITE, T. Neville (Ed.), *The Encyclopedia of Comparative Education and National Systems of Education*, 1988; KEEVES, John P. (Ed.), *Educational Research, Methodology and Measurement: An International Handbook*, 1988; THOMAS, R. Murray (Ed.), *The Encyclopedia of Human Development and Education*, 1990; WALBERG, Herbert, HAERTEL, Geneva D. (Ed.), *The International Encyclopedia of Educational Evaluation*, 1990; LEWY, Arieli (Ed.), *The International Encyclopedia of Curriculum*, 1991.

1994. O próprio sucesso editorial da enciclopédia é, portanto, instrumental à disseminação praticamente ilimitada de uma ideologia supostamente transnacional. De fato, as edições originais e as reimpressas de 1985 a 1991 contêm nada menos que 180 verbetes pertencentes ao planejamento educacional, desenvolvimentista e mundial e à ideologia educacional. Não chegou a ser incluído um verbete sobre "educação", que delinearía sistematicamente a estrutura da educação em si, transcendendo uma mera visão instrumentalista da educação e que, assim fazendo, ligaria a enciclopédia às tradições da teoria educacional prevalecente em partes do mundo, além dos países que falam inglês.

Em face do pano de fundo destas evidências que se corroboram mutuamente, quanto à expansão global da educação, torna-se inteligível a disseminação mundial dos modelos da escola institucionalizada, a aceitação de uma ideologia educacional e desenvolvimentista, o funcionamento da comunicação internacional científica, a estrutura editorial e os diagnósticos originados em outros contextos com base em outras evidências. Um levantamento das diferentes áreas das políticas de pesquisa comparada mostra, de fato, que em nenhuma outra área das políticas públicas, nem nas da economia, das políticas sociais ou ambientais, existe tão alto grau de padronização global das estruturas organizacionais, modelos relevantes (em termos das suas políticas) e discurso reformista, como nas políticas educacionais e na pesquisa educacional, orientadas para as políticas educacionais (Weiler, 1987). Conclui-se que os sistemas educacionais e a pesquisa educacional, diferente das outras áreas da interação social, simplesmente não são um componente fixo dos processos mais generalizados da internacionalização e globalização dos padrões culturais. Ao invés disso, parecem particularmente sensíveis à dinâmica da crescente internacionalização. Portanto, de acordo com a tese formulada em termos parsonianos, "escolas" — no sentido do modelo estrutural — são um "universal evolucionário" do desenvolvimento sociocultural da modernidade (Adick, 1988, p.353, 1992a e 1992b).

Tendo em mente tais conclusões e conceituações a respeito do emergente sistema mundial, deve-se rever os resultados da própria pesquisa transnacional comparada. Mais precisamente: quais são os resultados da pesquisa social comparada que usa a comparação como método distinto da análise e não apresenta apenas levantamentos descritivos ou interpretações sintéticas dos desenvolvimentos internacionais?

Na secção seguinte serão resumidos os principais resultados da pesquisa comparada recente em relação às áreas sociais problemáticas, que em países diferentes foram e continuarão a ser caracterizadas por desafios, na maior parte semelhantes às políticas educacionais e sociais. Essas são áreas que, ao mesmo tempo, são e continuarão a ser interpretadas em termos eminentemente universalistas, dentro do quadro de teorias sociais relevantes, áreas estas que, por causa dos modelos prognósticos predominantes, levam a expectativas dos padrões convergentes de solução dos problemas. Estas áreas-problema, são vistas como determinadas por relações causais ou funcionais macrosociais semelhantes a leis. De fato, entretanto, a pesquisa comparada descobriu uma impressionante faixa de variações internacionais, em relação aos padrões de resolução de problemas e de estratégias que se desenvolvem em diversos ambientes históricos e culturais.

a) Tais constatações se aplicam primeiro a todo o complexo das políticas de emprego e do mercado de trabalho, que cada vez mais estão interligadas às políticas sociais e educacionais. Análises comparadas dos resultados das estratégias seguidas para garantir o pleno emprego mostram não apenas que tais estratégias — educação continuada e treinamento para os empregados, políticas para os trabalhadores migrantes, prevenção de danos morais no sistema de seguridade social, flexibilidade salarial etc. — são empregadas em grau consideravelmente variado, mesmo entre as

nações industriais avançadas, comprometidas com a livre empresa, como também alcançam resultados extraordinariamente diversos (Schmid, Füglistaler, Hohl, 1992). Entretanto, tais estudos relevam uma variação nas medidas do desempenho econômico, nas políticas de adaptação estrutural e nas prioridades da gestão da economia de cada país, para a qual não há, ao contrário das pressuposições das teorias macroeconômicas, "uma única explicação econômica plausível". Enquanto todos os países levados em consideração

foram expostos aos mesmos choques econômicos externos, suas respostas não poderiam ser mais diferentes... Não parece haver nenhuma correlação entre as taxas de crescimento econômico e as taxas de inflação, entre inflação e desemprego, ou mesmo entre crescimento econômico e crescimento de emprego. Ao invés disso, parece que, num contexto econômico mundial em condições cada vez mais negativas, cada país escolhe perfis específicos de desempenho econômico, favorecendo ou ignorando medidas específicas de desempenho (Scharpf, 1984, p.259).

Da mesma forma, a capacidade preditiva das teorias de convergência dos anos 60 — discutindo a convergência evolucionária dos padrões desenvolvimentistas das modernas sociedades industriais como consequência dos imperativos funcionais impostos pelas exigências supostamente universais da racionalidade tecnológica e econômica — foi refutada pelas evidências comparadas, apontando para a persistência, nessas mesmas sociedades, de distintos perfis nacionais de organização social e econômica (Goldthorpe, 1984; Kumon, Rosovsky, 1992). Estudos comparados mais recentes mostram como a enorme pressão para incrementar a produtividade é enfrentada em todos esses países por diversas estratégias de inovação, as quais, por sua vez, são enraizadas em políticas claramente divergentes, industriais e do mercado de trabalho (Sabei et al., 1987; Naschold, 1992). Um exemplo disso é o modelo japonês da nova organização do trabalho, conhecido desde os anos 80 como "Toyotismo". Ao invés de seguir simplesmente esse modelo

supostamente superior e independente dos contextos culturais, os países industriais da Europa e da América do Norte, levando em consideração padrões nacionalmente diferentes de instituições de relações industriais, condições de mercado de trabalho e sistemas educacionais e de treinamento, mostram preferência por diferentes caminhos, com diferentes resultados:

Agora, com o colapso dos regimes comunistas da Europa Oriental, com a integração econômica na Europa Ocidental e com a dominação contemporânea da ideologia do livre mercado, novas teorias de convergência tornam-se tentadoras. Porém, instituições nacionais arraigadas e circunstâncias específicas de mercado tornam a diversidade local e nacional tão importante hoje como nunca (Turner, Auer, 1992, p.28).

b) Extraem-se conclusões semelhantes de uma extensa pesquisa comparada, que trata da interação entre educação profissionalizante e sistemas de treinamento, estruturas de qualificação de mão-de-obra e organização de trabalho em unidades industriais de grande escala. Aprende-se então a desconfiar da tese — colocada pela sociologia industrial e pela economia da educação — que diz que os requisitos de qualificação e as estruturas educacionais e de treinamento são determinadas, na sua maior parte, pela mudança tecnológica, pelo desenvolvimento econômico e pelas exigências de uma racionalidade universal intrínseca ao industrialismo (Maurice, 1980; Heidenreich, Schmidt, 1991). Esses estudos mostraram, mais ainda, que a educação e o treinamento profissional, bem como o uso da mão-de-obra, mesmo nos quadros das sociedades industrializadas tecnologicamente avançadas, são predominantemente definidos por fatores sociais e culturais (ver Dore, 1973; D'Iribame, 1989).

Análises comparadas profundas de empresas industriais similares da França, Grã-Bretanha e Alemanha são exemplares destacados dessa corrente da pesquisa. As análises mostram, de modo convincente, que essas empresas, embora muito parecidas em termos de ramo industrial,

tamanho, produtos, tecnologia da produção e competitividade nos mesmos mercados, mesmo assim estruturam suas respectivas forças de trabalho de acordo com distintos padrões nacionais de organização de empresa e divisão de trabalho. Estes padrões se referem, por um lado, ao aspecto horizontal da divisão de trabalho, isto é, a diferenciação funcional entre os componentes centrados na produção das unidades industriais e nas funções de apoio em áreas de planejamento da produção técnica, administração, estoque e armazenamento, atividades comerciais e, por outro lado, ao seu aspecto vertical, isto é, a diferenciação entre os níveis hierárquicos de trabalhadores, a equipe gerencial intermediária de apoio e a direção. As diferenças nos respectivos padrões de organização de trabalho são especialmente evidentes entre empresas francesas e alemãs. Enquanto empresas francesas, em geral, utilizam sistematicamente uma divisão bem delimitada de trabalho, tanto horizontal como verticalmente, o padrão de organização do trabalho predominante nas empresas alemãs caracteriza-se por um número significativamente menor de níveis hierárquicos de supervisão e de cargos gerenciais; menores diferenças salariais; uma divisão menos rígida de trabalho; grau maior de competência profissional e técnica entre os chefes de escalões inferiores, supervisores e trabalhadores; e, conseqüentemente, mais amplas oportunidades para a tomada de decisões baseadas em avaliação artesanal e contínuo melhoramento das qualificações profissionais, mesmo entre os trabalhadores envolvidos nas atividades secundárias (Lutz, 1976). As fábricas inglesas são organizadas num padrão que não é menos específico para cada nação e, num certo sentido, intermediário entre os modelos francês e germânico (Maurice, Sorge, Warner, 1980; Sorge, Warner, 1987). Os *Kombinats* russo-soviéticos, por outro lado, fundamentaram-se sobre padrões de trabalho que, por causa do seu alto grau de diferenciação funcional e hierarquização vertical, ficaram muito mais perto do modelo francês, embora os padrões russos houvessem se desenvolvido em circunstâncias



sócio-históricas muito específicas (Pietsch, 1980). Afinal de contas, o impacto das "culturas industriais nacionalmente divergentes" (Maurice, Sorge, Warner, 1980, p.65) torna-se evidente, quando se comparam as filiais das empresas transnacionais estabelecidas em vários países e diferentes continentes (Hofstede, 1986; Hirata, 1991).

Em face do pano de fundo destas impressionantes evidências, não é mais possível desconsiderar as variações observadas internacionalmente da organização de empresas de grande escala, simplesmente como deficiência, ou desvio de padrões supostamente universais da racionalidade industrial. A percepção mais profunda, encorajada pela pesquisa comparada, fornece provas conclusivas que há uma estreita interdependência, não modificável arbitrariamente, entre os padrões nacionalmente específicos de organização industrial de trabalho, estruturas de qualificação da força de trabalho, sistemas de educação e treinamento, padrões nacionalmente específicos de mobilidade e progressão de carreiras e instituições de relações industriais. Acima de tudo, são as respectivas instituições de educação e treinamento que desempenham, nesse contexto, um papel especialmente importante. Elas operam como subsistemas, na maior parte autônomos, que, ao influenciarem o seu contexto social, induzem outros subsistemas (como as grandes firmas industriais) a se adaptarem. Assim, o modelo altamente inclusivo de educação e treinamento profissional, baseado na aprendizagem, tradicionalmente predominante na Alemanha, favoreceu, até há pouco tempo, a transmissão ampla da competência técnico-prática, e desse modo, a lateralização da comunicação interprofissional dentro da empresa (por exemplo, entre trabalhadores, supervisores e técnicos), encorajada por esses antecedentes comuns. Em contraste, é característico dos padrões da educação profissionalizante, baseada na escolarização em tempo integral, promover a hierarquização dos cursos e graus correspondentes que, mais tarde, serão reproduzidos na ordenação dos padrões de carreira e posição no emprego. Colocam-se em discussão casos como o da França, onde as estruturas da educação profissionalizante são sujeitas aos critérios de

seleção de um sistema escolar comprometido com as virtudes da educação geral e do conhecimento abstrato, bem como o da Grã-Bretanha, onde se destaca a ênfase nas noções básicas da ciência e tecnologia experimental, ao invés da especialização prática e profissional.

As percepções desses estudos comparados revelam interdependências estruturais

entre o grau de profissionalização dos vários grupos de pessoal, ao longo da dimensão de habilidades técnico-práticas, e a tendência a diferenciar tarefas técnicas, gerenciais e de supervisão, tanto na área operacional como na gerencial. Quanto maior a profissionalização prática dos trabalhadores, técnicos, supervisores e gerentes, menores as tarefas técnicas e de chefia separadas do trabalho e organizadas em cargos diferenciados. Da mesma forma, é menor a diferenciação interna. Tais atividades são menos diferenciadas, internamente, na área administrativa. Os fatores desse processo são mais fortes na Alemanha, intermediários na Grã-Bretanha e menos fortes na França (Maurice, Sorge, Warner, 1980, p.81).

Em cada caso mencionado, essas interdependências se desenvolvem como redes de inter-relacionamento que, embora permanecendo consistentes intranacionalmente, variam significativamente, quando examinadas internacionalmente. Essas redes — entre relações de treinamento, relações organizacionais, relações industriais e relações de ordem coletiva — evoluíram, reciprocamente adaptadas uma a outra, e se solidificaram estruturalmente em processos de longo prazo. Tais redes social e culturalmente determinadas do inter-relacionamento, por sua vez, provavelmente determinarão as formas e estruturas diferenciadas da subsequente utilização das novas tecnologias, mantendo, desse modo, a rica diversidade dos padrões histórico-culturais (Lutz, 1976; Maurice, Sellier, Silvestre, 1979; Deppe, Hoss, 1984).

c) A pesquisa comparada internacional sobre as relações entre educação, modernização e desenvolvimento revela conclusões, na sua maior parte, semelhantes. Um exame desta volumosa pesquisa demonstra que essas relações são consideravelmente mais complexas que as supostas pelas

teorias de modernização, baseadas na economia da educação, na ciência política, ou na psicologia social (Fågerlind, Saha, 1985; Grellet, 1992). Isso se aplica ainda mais aos modelos, sugerindo elos causais lineares entre as instituições modernizantes (isto é, escolas ou empresas), valores modernos, comportamento moderno, sociedade moderna e desenvolvimento econômico, que foram construídos tendo em vista sugerir estratégias para políticas desenvolvimentistas (Inkeles, Smith, 1974). Em cada dimensão relevante para as políticas desenvolvimentistas — educação e crescimento econômico, educação e modernização sociopsicológica, educação e mobilização política —, essas relações nem são diretas nem lineares, nem produzem os mesmos efeitos em sociedades diferentes. Ao contrário, via de regra essas relações não são muito pronunciadas e apenas parcialmente eficazes, basicamente disfuncionais ou pura e simplesmente contraproducentes. De qualquer forma, elas são altamente problemáticas e podem ser entendidas apenas em termos dos inter-relacionamentos.

A Educação — no sentido de educação tipo ocidental — é tanto determinada como determinante da sociedade em que se localiza; (...) tanto um agente de mudança como objeto de mudança pela sociedade; (...) A Educação age como produtora da mobilidade social e agente de reprodução da ordem social (Fågerlind, Saha, 1985, p.88-195).

Essas inter-relações são embutidas e reformuladas por redes de relações sociais mais envolventes. Desse modo, o impacto da educação, que se pode observar em diferentes países, como também as estruturas da modernidade alcançadas em cada um deles, são conseqüências das diversas condições contextuais dominantes em diferentes sociedades, que, por sua vez, influenciam essas mesmas condições contextuais de maneiras diversas.

O que as três correntes da pesquisa comparada têm em comum é que seus resultados demonstram uma multiplicidade observável de várias redes e caminhos desenvolvimentistas. Embora, em geral, essas redes e caminhos desenvolvimentistas possam ser conceituados, no referencial de sistemas-modelo e tipologias sistêmicas, sua complexidade essencial deve ser mais

elucidada através de análise comparada de longo alcance. As conclusões gerais que poderão ser extraídas dessas correntes de estudos comparados lembram o trabalho de Samuel Eisenstadt em pesquisa histórico-comparada de modernização (Eisenstadt, 1973, p.362). Essas conclusões são também apoiadas pela pesquisa em áreas como política comparada e sociologia comparada de organizações. Este conjunto de pesquisas, em face das evidências obtidas pelo método comparado, comprova a dissolução dos conceitos baseados numa racionalidade supostamente universal do industrialismo (Heidenreich, Schmidt, 1991) e das concepções que presumem uma lógica unidimensional de desenvolvimento (Menzel, 1991). Não apenas o assim chamado Terceiro Mundo — conceito construído dentro do esquema da teoria e da política desenvolvimentista — divide-se numa multiplicidade mai concebida de países em vias de industrialização, países menos desenvolvidos, países mais seriamente afetados, países-limite, países de baixa renda, países exportadores de petróleo *versus* países importadores de petróleo, países com acesso ao mar *versus* países sem acesso, países de grande território *versus* minipaíses e países insulares; não apenas as diversidades culturais das instituições políticas e organizações aumentam cada vez mais, a despeito da antecipada convergência para o modelo universal—digamos, ocidental. Mais que isso, as teorias abrangentes que reivindicam validade universal, sejam baseadas nas teorias da modernização ou dependência, estrutural-funcionalismo ou no marxismo, não mais dão conta da ampla variação do que Humboldt uma vez chamou os "objetos históricos da ciência social". Em outras palavras, a crise do universalismo (Badie, Hermet, 1990, p. 19-44) corresponde ao fracasso das grandes teorias (Menzel, 1991; Boudon, 1992). Não há — resumem os comparatistas franceses — determinantes universais; os processos históricos individuais são muito numerosos, muito complexos e, por isso, independentes uns dos outros<sup>9</sup>.

<sup>9</sup> "Il n'y a pas de déterminismes universels, car les histoires sont, pour cela, trop nombreuses, trop complexes et, en fait, trop indépendantes les unes des autres (Badie, Hermet, 1990, p.10).

## Perspectivas

### RECONCILIANDO HISTÓRIA E COMPARAÇÃO

O exame que fizemos dos vários campos da pesquisa social e educacional comparada e internacional mostra um contraste enorme entre a difusão global dos modelos educacionais transnacionalmente padronizados e a persistência das diversas redes de inter-relacionamento sociocultural. Além das informações específicas à nação, esse contraste é o mais significativo resultado da pesquisa comparada e o mais pertinente de todos, o que é relevante para a teoria. A seguir, isto será explanado sistematicamente nos seus três diferentes aspectos.

a) Essa transição para um ponto de vista mais sistemático é facilitada pelos próprios resultados da pesquisa comparada, especialmente aqueles relacionados ao desenvolvimento da educação superior, das ciências (especialmente as ciências sociais) e do sistema internacional.

De fato, esses resultados mostram um alinhamento internacional, dramaticamente crescente, dos processos de expansão e uma homogeneização significativa das características organizacionais. Entretanto, torna-se evidente que a universidade européia é a única instituição (além da escola), cuja disseminação (incluindo o estabelecimento de *campi* de universidades americanas, francesas e japonesas em outros países) é mais clara e ocorre por falta de alternativas mais do que outras características da modernidade social (Stichweh, 1992, p.5; ver também Altbach, 1991c). Por outro lado, pesquisa recente demonstra que é exatamente a expansão global das universidades em sistemas de grande escala que resulta, não numa convergência crescente, mas numa diferenciação nacional maior. A medida que os sistemas de educação superior perdem suas características elitistas, a evidência sugere que é fortalecida a sua concreta integração aos vários padrões nacionais da estratificação social, da estrutura de qualificação de mão-de-obra, da regulamentação administrativa e das políticas públicas (Goldschmidt, 1991a e 1991b; Kerr, 1991; Teichler, 1988).

Da mesma forma, evidências têm surgido contrárias nas ciências sociais. Análises comparadas da sociologia do conhecimento mostram a persistência da semântica histórica, baseada na língua nacional, e das culturas acadêmicas impregnadas da tradição, apesar da reivindicação de racionalidade científica universalmente válida (ver Ringer, 1992; Harwood, 1992 e 1993). As análises demonstram, além disso, como certas disciplinas — apesar da intensificação da comunicação internacional entre cientistas — continuam a obter e mesmo renovar suas principais orientações paradigmáticas fora do âmbito das suas respectivas tradições teóricas (ver Schriewer, Reiner, 1992 e 1993, na área dos estudos educacionais; e Schylze, 1989, na área da história). Ademais, como reação à dominação global anglo-americana na área da pesquisa e da disseminação científica (ver Chekki, 1987), o debate tem focalizado recentemente as tendências conflitantes da internacionalização *versus* indigenização das ciências sociais (Genov, 1989, p.1-17), bem como o desenvolvimento das "sociologias indígenas específicas" a diferentes culturas, em oposição à Ciência Social Universal (Albrow, King, 1990).

Análises de ciência política comparada apresentam conclusões que apontam para um vínculo praticamente dialético entre integração supranacional e fragmentação intranacional (McGrew, 1992, p.23; Smith, 1992). Elas demonstram como as tentativas da integração supranacional, principalmente européia, correm paralelamente não apenas à manutenção, como também ao fortalecimento do Estado-Nação e à extensão e à intensificação da capacidade de domínio (Sharpe, 1989; Milward et al., 1992). As análises apóiam a idéia de que o crescimento dos esforços para realizar a integração transnacional acompanha a dinâmica dos processos de diversificação regional, dinâmica esta expressa lingüística, ética ou culturalmente (Grant, 1981; Charpentier, Engel, 1992; Scardigli, 1993).

A pesquisa comparada em educação superior, ciências sociais e sistema internacional torna evidente que os fenômenos contrários da internacionalização e da elaboração estrutural específica à nação não ocorrem lado a lado, paralelamente, sem nenhuma relação um com o outro.

De fato, são interligados na forma de desafios e reações, como processos e conseqüências não-intencionais. Referem-se igualmente às relações constituídas no tempo e ao potencial para a diversificação inerente em tais relações; aos processos desenvolvimentistas e à complexidade gerada por tais processos. Elas analisam, em outras palavras, a perspectiva macro em relação às áreas de grande escala, englobando processos históricos, o que é uma característica da abordagem do sistema mundial. Desse modo, elas nos isentam de qualquer noção de uma racionalidade unilinear que determina objetivos e que pode ser atribuída a tais processos.

Seria impreciso conceber a globalização como algum tipo de processo teleológico. É inaceitável a idéia de que a globalização incorpora alguma lógica predeterminada, que está levando inexoravelmente ou para a criação de uma sociedade mundial ou para alguma forma de governo mundial, simplesmente. A evidência histórica é contrária, pois a globalização estimula as forças da oposição, que podem simplesmente levar a um mundo cada vez mais fragmentado, uma vez que a maior conscientização mútua e as interligações entre as sociedades diferentes podem lançar as sementes da discórdia e da tensão (McGrew, 1992, p.23; Smelser, 1991, p.89).

b) Quando consideradas sistematicamente, também são proveitosas as percepções surgidas das análises dos processos transnacionais de migração, dos estudiosos e dos especialistas, e a difusão e a receptividade das idéias e dos modelos que permeiam, com intensidade cada vez maior, a história européia e, posteriormente, mundial da educação, desde o século XIX. Além de iluminar o caráter carregado de conflitos da internacionalização e da globalização nos seus processos, a vantagem especial de tais análises é que elas mostram os passos intermediários dados pelos atores e/ou grupos sociais dos quais esses processos são compostos. O significado atribuído a essas análises, ao contrário do papel marginal que lhes é reservado no contexto da educação comparada tradicional, encontra-se no fato de que elas servem de crítica empírica das abordagens teóricas e dos modelos interpretativos comprometidos com a suposta lógica desenvolvimentista histórica mundial. Ao contrário das pressuposições sobre as quais tal lógica

se baseia, elas destacam bastante a natureza não-linear e contingente dos processos de globalização e do impacto repetidamente provocado nesses processos por potenciais geradores de desvios. Caracteristicamente, a difusão transcultural do conhecimento, dos modelos organizacionais, dos padrões de resolver problemas ou políticas, é enfrentada pelos grupos culturais receptores com procedimentos de reinterpretação e adaptação. Conseqüentemente, os modelos oferecidos transculturalmente são, neste novo ambiente, selecionados de acordo com os interesses maiores, adaptados às específicas situações e necessidades, reinterpretadas através das linhas culturais e — em graus historicamente variados — transmutadas em novas formações estruturais.

A dimensão mundial da universidade no estilo europeu, citada antes, a história das ciências sociais e a difusão dos princípios ocidentais da ordem política e da organização do Estado oferecem muitos exemplos desses procedimentos adaptadores. Comparações, por exemplo, entre Brasil e Japão, mostram que a recepção e a implementação institucional do modelo da universidade européia, em países não-europeus, seguiram padrões bastante diferentes, apesar dos desafios similares da modernização. As pré-condições de cada um desses países, como as respectivas capacidades de penetração dos sistemas políticos, a presença variada das elites modernizadoras, os padrões predominantes da estratificação social e a estrutura das instituições educacionais existentes destacaram-se decididamente nesses processos. Por exemplo, no Japão, a seleção de elementos ecléticos, tirados de vários modelos de universidade (principalmente francês, americano e alemão), bem como a sua subordinação à modernização e aos requisitos de qualificação definidos por governos autoritários, levaram a uma transformação adaptadora — uma indigenização — dos modelos ocidentais, enquanto imunizavam as universidades imperiais japonesas contra os sintomas indesejáveis e os efeitos percebidos nos exemplos estrangeiros. Por outro lado, no Brasil, a fraqueza relativa das elites modernizadoras e industriais favoreceu o atraso da cultura e a dominação ideológica da influência francesa em geral,



assim como a tradição francesa da manutenção de faculdades independentes, *Grandes Écoles*, em especial nas áreas de medicina, engenharia, economia, agricultura, ciências militares e ciências naturais. Também essas circunstâncias correspondem a uma dependência científica e econômica moderada das potências estrangeiras até a metade do século XX (Cowen, 1988). Conclusões da história da ciência apóiam conclusões semelhantes. Mesmo uma visão superficial da pesquisa — desde a divulgação da filosofia e da filologia alemãs do século XIX pela Europa (Espagne, Werner, 1988 e 1990) à adoção da sociologia weberiana na França, Estados Unidos e Sudoeste da Ásia (Pollak, 1986; Kantowsky, 1982), até a gênese da moderna pedagogia no Japão, introduzida por um teórico herbartiano, há muito esquecido na Alemanha (Terasaki, 1989) —, mostra a recepção das teorias e inovações científicas para formar uma série interminável de interpretações e reinterpretações peneiradas pelos interesses prevaletentes e canalizados para constelações preexistentes de discursos. Pode-se dizer que a mesma coisa vale para a disseminação dos princípios democráticos ocidentais e das respectivas instituições políticas em países não-ocidentais (Badie, 1992a). Como no exemplo japonês, as instituições adotadas, de modo meramente formal, são mescladas a comportamentos políticos, significados sociais e padrões específicos de exercício de autoridade preexistentes. Nesse processo de reestruturação "num sistema sem âmago" dentro de um cerne, essas instituições mudam seu significado e sua maneira de funcionar (Wolferen, 1989).

A multidão de lógicas de adaptação sugerida por esses exemplos e o esquema cultural subjacente gerador de desvios, de diferentes noções de tempo e de verdade, e as experiências coletivas sedimentadas no curso da história

desmascararam as visões altamente ideológicas, proclamando o fim da história (devido à convergência supostamente irresistível a favor do modelo ocidental da sociedade capitalista liberal) como uma pura ilusão. Tal reivindicação pode se referir a fenômenos superficiais e à impressão da ocidentalização, ameaçando certos processos de transmissão. Atrás disto, na realidade,

dissimula-se um complexo jogo de empréstimos e apropriações, como também o reaparecimento de maneiras populares de ação política e culturas antigas que o comparatista é obrigado a levar em consideração: os caminhos da China, Índia e Japão são feitos de pura aparência, à medida que absorvem apropriações e a reatualização das milenárias tradições culturais<sup>10</sup>.

As percepções da pesquisa comparada sobre a complexidade dos processos de difusão e recepção podem ser combinadas imediatamente com conclusões igualmente complexas, previamente detalhadas em relação à divulgação global dos modelos educacionais, transnacionalmente padronizados, por um lado, e à persistência das diversas redes de inter-relacionamento sociocultural, por outro. Para concluir em termos gerais, existe um universalismo abstrato dos modelos transnacionalmente disseminados, que se difundem em padrões estruturais multifórmes, sempre que tais modelos interagem, no curso da implementação institucional, com diferentes esquemas definidos pelos Estados, regulamentos administrativos e legais, formas da divisão de trabalho na sociedade, culturas acadêmicas nacionais, significados sociais limitados pelo contexto e visões mundiais religiosas. Em outras palavras, a escola como um universal evolucionário aparece não tanto como sendo universal, mas como socioculturalmente particular, tão logo se analisam sistematicamente as múltiplas inter-relações entre as credenciais educacionais e os privilégios conferidos por elas; entre a realização educacional e o sucesso na carreira; entre a educação e o emprego; entre a seleção pelas escolas e a estratificação social; entre as estruturas da escola e do direito público; entre o estudo na universidade e o *ethos* coletivo; entre os processos de aprendizagem e a mudança social e entre a racionalidade científica e o momento auto-evolutivo da semântica histórica.

<sup>10</sup> "... réduisent au pur état d'illusion les visions très idéologiques proclamant la fin de l'histoire. Celles-ci peuvent à la rigueur s'appliquer aux phénomènes de surface et à l'impression d'occidentalisation qui se dégage de certains processus d'importation. Derrière cette vitrine, se dissimulent en réalité un jeu complexe d'importations et d'appropriations, mais aussi de résurgences de modes populaires d'action politique et de cultures très anciennes dont le comparatiste se doit de tenir compte: les trajectoires chinoise, indienne ou japonaise sont tout autant faites de purs plaques que d'appropriations mesurées et d'actualisations de traditions culturelles millénaires" (Badie, 1992b, p.366-367).

Tais referências ao Estado, ao direito, à cultura e às experiências coletivas, às visões do mundo mediadas pela religião, pela língua nacional e pela semântica histórica indicam o potencial de amplificar e gerar desvios que deram origem, historicamente, a novas configurações socioculturais. Sistemáticamente, essas referências reatualizam também as percepções das contribuições duradouras da pesquisa social comparada de Lorenz von Stein (1868) a Stein Rokkan (1970); de Max Weber (1920-1921) a Pierre Birnbaum (1988); e de Norbert Elias (1978) a Ernest Gellner (1988).

c) Com esses antecedentes, as metodologias divergentes, discutidas no início do debate educacional comparado — contrastando orientações nomotéticas e idiográficas; abordagens orientadas por variáveis e aquelas orientadas por casos; ou, em outras palavras, contrastando um paradigma positivista, usando a comparação como procedimento quase experimental, para testar a teoria com um paradigma historicista, enfatizando a explanação globalizante dos fenômenos ou configurações culturalmente definidos — apresentam-se como sendo consideravelmente menos irreconciliáveis que aquelas retratadas por seus respectivos proponentes. De fato, esses distintos contrastes se nivelam até o ponto onde a Educação Comparada e a sua pesquisa aceitam o desafio suscitado pela perspectiva macrohistórica que tomou forma na resposta aos processos de globalização e das abordagens do sistema mundial. Enfrentar esse desafio significa, além de identificar as relações específicas entre as variáveis e, complementar as configurações socioculturais, historicamente reconstruídas, e incorporar tanto procedimentos metodológicos em análises globalizadas da modernização social de grande escala, quanto a difusão transcultural e os processos de recepção.

Sugere-se tal ampliação da perspectiva analítica após nossa peneiração dos resultados das diversas áreas da pesquisa comparada; de fato, isto se nos impõem pelo próprio entrecruzamento das correntes contrárias

- da internacionalização e da indigenização;
- da integração supranacional e da diversificação intranacional;

— do universal evolucionarlo e das configurações socioculturais;  
— dos processos de difusão global e dos processos de recepção específicos à cultura;

— de um universalismo abstrato dos modelos transnacionalmente disseminados e da elaboração estrutural geradora de desvios; e

— da divulgação global dos modelos educacionais padronizados (a despeito do ambiente social) e a surpreendente diversidade das redes de inter-relações socioculturais (apesar das pressuposições de grandes teorias).

É esse o labirinto, então, que demarca o terreno comum, onde as questões de escolarização, educação e treinamento se encontram, em termos práticos e políticos, com o que Max Weber chamava de "questões centrais da civilização", num mundo em fase de mudança. Entretanto, essa mistura de correntes contrárias significa um núcleo de problemas inevitáveis de análise empírica e de explanação teórica para a qual a Educação Comparada é convocada a resolver. Esses problemas explicativos formam o contexto em que a Educação Comparada, até o final do século XX, será obrigada a levar em consideração, quando se prepara, como diria Weber, (i) para clarificar suas linhas mestras orientadoras, (ii) explicar suas abordagens metodológicas e (iii) identificar seu esquema conceitual. Isto pressupõe que a Educação Comparada como área se recuse a responder aos ciclos de curta vida das políticas educacionais ou a ser substituída sem protesto pelas pretensões de uma ciência mundial emergente (Globologia), que se define — como o ideal do fim do século XVIII sugeriu, e como as mais recentes considerações reivindicam — como disciplina que analisa aspectos específicos compassadamente (em oposição à sistemática ou histórica) de uma Ciência da Educação como tal (Diemer, 1970).

As conseqüências dessas conclusões, no nível da prática científica, são três. A Educação Comparada, que pretende dar todo o relevo à complexidade do seu domínio, não tem nenhuma escolha a não ser (i) conceituar seu objeto em perspectiva, igualmente em termos das trajetórias

da modernização social, das configurações socioculturais e da difusão transcultural e dos processos receptivos (ver McMichael, 1990)<sup>11</sup>. Como consequência dessa junção de perspectivas, a pesquisa comparativa torna-se associável às teses dos teóricos do sistema mundial. Da mesma forma, a pesquisa comparada contribui para a elucidação empírica, por meio de detalhadas reconstruções históricas do caráter globalizante dos processos de internacionalização, e verifica (por meio das comparações metodológicas) a validade da reivindicação do universalismo evolucionário. Nessa mistura de perspectivas, a Educação Comparada é compelida (ii), metodologicamente, a reconciliar história e comparação em paralelo com o consenso crescente que emergiu do debate em sociologia histórica (Badie, 1992b, p.364). Essa reconciliação não é uma mera fusão da comparação transcultural e das análises do processo histórico na pesquisa histórico-comparativa (Schriewew, 1984), mas também implica a temporalização dos próprios conceitos explicativos (definições de problema, variáveis de pano de fundo, configurações causais etc.) e modelos analíticos (ver Castles, 1989). Finalmente, essas consequências enfatizam orientações teóricas e sistemas conceituais que são capazes de incorporar a gama considerável de pontos de vista metodológicos, perspectivas analíticas e uma pesquisa correspondente de informações. Isto significa que os sistemas são capazes de integrar as perspectivas, geradas nos diversos campos da pesquisa comparada, em redes de inter-relacionamento e dinâmica de sistemas, mecanismos amplificadores de desvios e causalidade complexa e uma elaboração estrutural e dependência de mudanças estruturais das estruturas prévias.

" O conceito da modernização não é usado aqui no sentido de uma ocidentalização inerente a uma lógica supostamente inevitável da história mundial. Serve como um rótulo guarda-chuva (abrangente), como uma "expressão funcional dos processos interligados de mudança secular social, política, econômica e cultural, tais como industrialização, democratização, burocratização e urbanização, cujos efeitos são sentidos pelo mundo afora, embora de forma altamente igual. (...) Assim, modernização não implica uma emergência de algum tipo de sociedade mundial na qual homogeneidade ou cosmopolitismo prevalecem. Mesmo porque seus efeitos são desigualmente sentidos e porque promovem resistência onde aparecem. Seria mais preciso concluir que a modernização reforça as tendências à integração e à desintegração do sistema global contemporâneo" (McGrew, 1992, p.25-26).

Teorias que tanto incorporam como elaboram essas perspectivas foram desenvolvidas com base na pesquisa das ciências naturais, das ciências da vida e das ciências sociais, durante as últimas duas décadas. Com tais títulos, como auto-organização ou morfogênese, as teorias delineiam um programa de pesquisa interdisciplinar de crescente importância (ver Krohn, Küppers, Pastlack, 1987); não apenas informam a pesquisa em campos diferentes como meteorologia, teoria da administração e desenvolvimento urbano, como inspiraram reorientações teóricas na pesquisa tecnológica comparada, na sociologia industrial e organizacional e na sociologia comparada da educação. Os principais autores, representantes desses desenvolvimentos teóricos, incluem Margaret S. Archer (1982 e 1985), escrevendo em inglês, Edgar Morin (1981-1985), em francês, e em alemão, Niklas Luhmann (1970-1990 e 1984). Gostaria de discutir aqui somente alguns aspectos desses desenvolvimentos teóricos, não menos porque estão voltados para uma abordagem da história da ciência, mas porque apresentam certos paralelos com os problemas anteriores, enquanto, ao mesmo tempo, oferecem novas respostas.

Semelhante ao final do século XVIII, "o grande programa" da ciência comparada, modelo de auto-organização, aparece no âmbito das ciências da vida. Porém, o significado particular da teoria de Luhmann, dos sistemas sociais auto-referenciais, emerge da apropriação das idéias fundamentais da teoria geral de sistemas, da cibernética, da neurofisiologia, da teoria da comunicação e, ao mesmo tempo, da reformulação desses conceitos com referência à peculiaridade, na frase de Wilhem von Humboldt, do âmbito social. Desse modo, Luhmann elabora precisamente as diferenças entre os sistemas vivos e os sistemas geradores de significados, entre sistemas psíquicos (constituídos na base da conscientização) e sistemas sociais (constituídos na base da comunicação) (Lipp, 1987). Desse modo, a *problemática* de Humboldt, emergindo do antagonismo — inerente à especialidade do objeto-domínio social — entre supostas leis da natureza humana e da energia espontânea do homem, é dada como uma resposta compatível com a ciência social dos dias de hoje.

Uma vantagem adicional da obra de Luhmann (1975b) surge da mesclagem da teoria dos sistemas com a teoria evolucionária ou, mais especificamente, da teoria da comunicação com a teoria da diferenciação social<sup>12</sup>. O esquema oferece a ferramenta conceitual para captar tanto a especificidade das áreas socioculturais de ação, por exemplo, a educação, como suas relações com o ambiente social (ver Schriewer, 1987 e 1990b). Ademais, oferecem as opções para tornar compreensíveis essas áreas de ação ou subsistemas, na sua evolução, dentro do contexto dos processos de diferenciação sociohistórica mais abrangente, incluindo a intensificação contemporânea mundial social da comunicação especializada.

Esse quadro teórico torna possível uma conceituação da pesquisa histórico-comparada, que é complexa o suficiente para permitir a análise dos supostos "universais evolucionários", não de modo abstrato e sim de modo historicamente concreto. Isso significa que esse quadro é embutido em processos de diferenciação social, interação social e difusão global, além de tornar possível retomar linhas opostas de interpretação, que permearam as disciplinas comparadas em desenvolvimento, desde o seu início no final do século XVIII. De fato, a oposição entre as abordagens evolucionário-genealógica e ecológico-culturalista — personificada na histórica disputa da *Académie* em 1830 entre o evolucionista Etienne Geoffroy Saint-Hilaire (apoiado publicamente por Goethe) e o teórico de catástrofes, Georges Cuvier — foi neutralizada, mais tarde, com o eclipse do Saint-Hilaire pelas metodologias científicas que davam prioridade a Cuvier.

<sup>12</sup> O leitor deve lembrar-se da distinção e do significado teórico que havia sido acertado, entre outros, por Schluchter (1979), entre as filosofias da história da tradição Hegel-Marx-Toynbee e as mais recentes reformulações da teoria evolucionista, trabalhadas por Luhmann, entre outros. As primeiras são enraizadas na idéia da necessidade causal e constróem seqüências universalmente válidas das fases desenvolvimentistas. As segundas baseiam-se na contingência causal e na causalidade atribuída e reconhecem apenas seqüências das fases reconstruídas a *posteriori*. Renunciam aos critérios do desenvolvimento e à possibilidade de uma periodização universalmente válida de mudança sociohistórica.

Os conceitos orientadores de auto-referência, reflexividade e reflexão, que fazem parte da teoria de Luhmann, são fundamentais para o desenvolvimento de uma argumentação final. Eles definem os processos socioculturais baseados em significados como uma realidade social que se descreve e se observa e que utiliza esta autodescrição para se organizar. Em essência, esses conceitos, desde o começo, implicam uma perspectiva da sociologia do conhecimento<sup>13</sup>. Essa perspectiva emerge em resposta à disjunção entre os desenvolvimentos estruturais e semânticos, como também às inter-relações que não variam arbitrariamente entre eles nas áreas específicas da ação social, como, por exemplo, educação. As inter-relações assumidas, assim, entre estruturas da sociedade e semântica (*Gesellschaftsstruktur und Semantik*, Luhmann, 1980-1989), entre padrões da ordem social e os significados correspondentes registrados por escrito, e entre organizações e idéias, fornecem um esquema explicativo para aquelas conclusões da pesquisa comparada, que dá ênfase à importância dos esquemas interpretativos, aos significados sociais (Ringer, 1979) e às capacidades de manutenção e transformação da ordem das dimensões simbólicas da atividade humana (Eisenstadt, 1989), em vários processos de formação de sistemas e de modernização. Servem, então, como elo conceitual adequado para a recombinação — de acordo com Ringer, 1992 — da história social e da história intelectual.

De maior importância, essas inter-relações convidam a uma atenção renovada para uma distinção, estabelecida por Friedrich Schneider, que pode servir para outras análises dos processos da internacionalização. A distinção entre "Educação Internacional" (como área de atividade intelectual) e "interligação internacional em educação" (como fato histó-

<sup>13</sup> O leitor pode referir-se às excelentes traduções em inglês dos ensaios de Luhmann (1982b e 1990). O próprio Luhmann, no capítulo introdutório do primeiro volume (1980-1989), clarifica a sua posição na sociologia do conhecimento, especialmente em relação a Marx e Mannheim.



tórico), mencionada anteriormente, é, de fato, aplicável à diferenciação entre níveis, que pode ser inferida ao longo deste trabalho, por exemplo, a diferença entre um "universalismo abstrato dos modelos transnacionalmente disseminados" e os "padrões estruturais multiformes", que serão agora focalizados. Amplamente independente da internacionalização factual dos padrões típicos de organização e expansão educacional, já foi e continua sendo discutida a "internacionalidade" no debate sobre a reforma educacional. Com conceitos tais como "modelos mundiais"<sup>14</sup>, "padrões internacionais"<sup>15</sup>, ou "tendências globais de desenvolvimento"<sup>16</sup>, a discussão tende a antecipar o fato da internacionalização. Em outras palavras, o domínio dos processos socioculturais (caracterizados pela complexidade e designados pelos termos "internacionalização" e "modernização") deve ser distinguido do domínio do discurso educacional (que não apenas reflete estes processos como também assume vida própria e se sobrepõe a eles). Esta é a diferenciação entre as duas abordagens analíticas. A primeira foi desenvolvida na seção anterior pela redefinição das perspectivas de uma Ciência de Educação Comparada, em termos iguais às dimensões do problema do seu domínio-objeto. O que agora deve ser especificado, além desta definição e complementado-a, é o enfoque conceitual da análise da sociologia do conhecimento das contribuições pedagógicas à construção semântica da sociedade mundial. A teoria da auto-referência (ou, mais precisamente, a seqüência dos conceitos da "reflexão", "interrupções em relação à interdependência" e à "externalização") oferece a ferramenta conceitual para essa análise.

" Um exemplo é a recente tentativa de autores como Chalkere Haynes(1994) para construir um modelo de Escolas Mundiais.

" Hanf (1980) oferece um relatório breve a respeito de uma reforma de longo alcance projetada para adaptar a educação primária em Ruanda às condições concretas da vida rural e de trabalho da maioria das pessoas. A reforma falhou devido à insuperável resistência de funcionários públicos comprometidos com "padrões internacionais".

" Mesmo a identificação sistemática e a síntese das tendências de desenvolvimento transnacionais, utilizadas como meio de orientar as políticas educacionais, foram transformadas numa abordagem metodológica peculiar à Educação Comparada por Rosselló (1978).

Informado por esses conceitos, um novo exame sociohistórico dos próprios produtos da Educação Comparada institucionalizada complementa a análise empírica dos fenômenos sociais mundiais<sup>17</sup>. Atrás desta abordagem, há um pressuposto de que a teoria educacional se desenvolve, principalmente, não como teoria científica, produzida de acordo com o compromisso da ciência pura com o critério da verdade, mas como teoria da reflexão formulada dentro de cada um dos subsistemas especializados para incentivar a autocompreensão e a capacidade autogestora desses sistemas. A teoria educacional é, assim, a reflexão da teoria *do* sistema educacional desenvolvida *dentro* do sistema educacional. Ao discutir seu domínio-objeto, a própria teoria educacional discute o componente do seu domínio-objeto. Ao fazê-lo, ela realiza sua própria autodiscussão. Como *todas* as formas do fechamento auto-referencial, as teorias de reflexão, desenvolvidas nos contextos dos subsistemas especiais, estão precisando das interrupções das relações circulares de interdependência. Essas interrupções tomam a forma típica dos sistemas, abrindo-se aos seus respectivos ambientes. Através da incorporação do significado suplementar que se possa extrair dos pontos externos de referência, a auto-referência circular torna-se apta a ser especificada.

Para a educação — concebida como teoria da reflexão do sistema educacional —, Luhmann e Schorr (1979, p.338), sem pretenderem ser exaustivos, identificaram três padrões principais da "externalização" — apelo (i) aos princípios gerais da racionalidade científica, apelo (ii) aos valores e (iii) à organização. Os autores clarificam as funções que essas formas de externalização desempenham em relação à estabilização da educação como centro do conhecimento teórico, comprometidos tanto com as agendas-problema do sistema educacional como preocupados com o *status* acadêmico e a reputação. Desse modo, a referência (i) aos

<sup>17</sup> Os parágrafos seguintes são tirados de uma linha de raciocínio desenvolvida com maiores detalhes em Schriewer (1990a, p.62) e em extensas referências bibliográficas. Aqui se referem à correspondente literatura, de uma forma resumida.

princípios gerais formulados pelas filosofias da ciência dispensa a educação, *a priori*, da necessidade de atender ao estabelecimento de pressupostos para validar a sua suposta natureza científica. A referência (ii) a valores, ou ideologias baseadas em valores, externaliza a justificativa para a ação, especialmente no que se refere à reforma educacional e à política da tomada de decisões. Finalmente, a referência (iii) à organização, atribuindo os fracassos à política ou à administração, destaca uma abordagem à qual atribui os mais agradáveis aspectos da realidade social (Luhmann, Schorr, 1979, p.341). Constitui uma característica do pensamento educacional que externaliza desapontamentos e, ao mesmo tempo, estimula a busca de alternativas em organizações educacionais.

Essas características estruturais, relacionadas à natureza auto-referencial da teoria reflexiva, montaram o palco para o exame sociológico e a reinterpretação da maior parte da literatura educacional que, fraca em termos de metodologia comparada e questionável em termos da relevância de construção teórica, é designada convencionalmente como Educação Comparada. De fato, a essa literatura é concedido um novo (e inesperado) significado. Atende à necessidade estrutural para a externalização intrínseca à teoria reflexiva, especialmente no caso de reflexão reformada sobre a educação. Do ponto de vista interno, de um dado sistema de educação, e comprometido com as preocupações práticas do sistema, as referências aos "exemplos no exterior", as "experiências mundiais", ou as "situações mundiais" são, de fato, entendidas mais como histórias contemporâneas da educação, tal com é praticada em outros países. Essas referências devem servir de lição por oferecerem idéias estimuladoras e novo impulso para a definição de políticas, ao delinear um quadro de referências para a especificação de opções para a reforma. O ato de "olhar, além da sua fronteira, para países comparáveis" é, portanto, concebido em termos especialmente indicativos da pretendida absorção do significado suplementar, através da externalização, como uma "abertura do próprio sistema... aos estímulos externos" (Schorb, 1970, p. 16 e 20).

Esse tipo de referencia a exemplos no exterior e ao suposto reino da internacionalidade — sem explicitação em termos de teoria e metodologia — pode ser considerado como uma forma de apelo ao ambiente externo, que é complementar aos três padrões de Luhmann e Schorr de externalização. Essas externalizações às situações mundiais relevantes à educação envolvem, assim, não uma análise comparada das diferenças socioculturais perseguidas com a intenção de promover o conhecimento das ciências sociais, como também envolvem a minimização dessas diferenças, sugerindo uma orientação, primeiro no nível das idéias e modelos reformadores e depois no nível das políticas práticas, para as "sociedades de referências" internacionais (Bendix, 1978), sejam estes os países que estão à frente da civilização mundial, como o autor espanhol afirmou no século XIX (Pedro, 1987, p. 163) ou, em termos do final do século XX, "os dez países de classe mundial" (Chalker, Haynes, 1994). Desse modo, eles se baseiam nos termos da distinção de Friedrich Schneider, não no método da análise transnacional, usado como uma abordagem diferente para a construção e/ou explicação de teorias. Mais do que isso, procuram alcançar uma "contemplação transnacional", perseguida com a intenção de expor os principais problemas, idéias e correntes da educação mundial. Em outras palavras, a adequação da externalização às situações mundiais, para produzir significados complementares, relaciona-se não ao uso dos métodos de comparação da ciência social (cujo potencial inerentemente crítico limita-se às complexas técnicas de estabelecer relações ou padrões entre as interligações) e, sim, ao seu recurso ao próprio substituto da comparação, à sua "perspectiva internacional" (organizada de acordo com a discreção do observador, com base nas operações "simples" de identificar semelhanças ou discernir as relações mais/menos, mais cedo/mais tarde, entre os fatos observáveis).

Relatos históricos do desenvolvimento dos estudos comparados e/ou internacionais em educação comprovam isso. Quer preocupadas com a extensão dos ideais da educação progressiva num movimento para a

educação mundial ou com a identificação com uma idéia européia ocidental de educação; quer percebendo estruturas educacionais como dependentes da convergência das sociedades industrializadas ou numa contínua revolução técnico-científica; quer seja um debate que depende da democratização ou compreensão, da valorização da educação ou das perspectivas mundiais da educação de adultos, todas essas formas do discurso internacional de reforma e políticas educacionais foram desenvolvidas dentro de ambientes nacionais especiais, que

têm servido tanto para apoiar o compromisso dos indivíduos que pensam de maneira igual, que compartilham dos posicionamentos em questão, como para uma justificativa contra a oposição. Demonstrar a internacionalidade das próprias demandas de reforma significa defendê-las contra a acusação de serem parciais e qualificá-las como universais e indispensáveis (Zymek, 1975, p.348).

Assim, a externalização às situações mundiais, num sentido, objetiva as justificativas, baseadas em valores para políticas de reforma. Este desempenho justificatório realiza-se na forma das descrições históricas e/ou de levantamento estatístico, os quais se reconhecem como sendo científicos. Entretanto, como boa parte da literatura internacional de reflexões reformadoras focaliza-se na definição e no desenvolvimento adicional de estruturas institucionais e modelos da organização educacional, este padrão de referir-se à externalidade pela indicação de possíveis alternativas é bem projetado para superar o desapontamento que educadores encontram pela frente, repetidamente, num mundo social determinado pela organização. A externalização (iv) às *situações mundiais*, em outras palavras, neutraliza a obrigação do recurso direto (ii) aos *valores ou a ideologias baseadas em valores* e reitera a referência aos (i) princípios da ciência e reforça a externalização (iii) para a organização. Assim, combinando aspectos justificativos, básicos e atribuídos, as externalizações às situações mundiais oferecem um grau significativo de dinamismo auto-regulado para uma reflexão reformadora da educação. Conseqüentemente,

como é aparente tanto nas ambigüidades iniciais implícitas no programa metodológico de Friedrich Schneider como nos desenvolvimentos posteriores desta área, é o tipo de teorização específica para a própria reflexão do sistema educacional que, renovada periodicamente, transformou o programa abrangente da Educação Comparada na sua forma substituta, a Educação Internacional.

Externalizações às situações mundiais não são construídas no vácuo. Ao invés disso, estão incluídas na realidade global — o imenso sistema, de acordo com a corrente institucionalista da pesquisa dos sistemas mundiais (Ramirez, Boli-Bennett, 1987) —, que é caracterizada tanto por sua diferenciação, em diversos sistemas políticos territorialmente organizados, como por múltiplos grupos de inter-relações de competição, rivalidade, conflito, dominação, cooperação ou aliança entre esses sistemas. Os impulsos competitivos, surgindo da operação deste sistema entre Estados, implicam a multiplicação de externalizações de situações mundiais, junto com perspectivas distintas de sistemas/ambientes que correspondem a numerosos sistemas educacionais, definidos em termos de Estado-Nação, e a sistemas relacionados a sistemas de reflexão reformadora sobre a educação. Um contexto, definido em termos políticos e lingüísticos, de auto-reflexão externaliza para outros sistemas educacionais suas auto-reflexões; por sua vez, esses contextos referem-se a outros e, assim, compõem modelos e oferecem idéias estimuladoras.

Do acúmulo de relações de observação transistêmica e de externalizações desta natureza, emerge uma teia de referências recíprocas, que assume vida própria, movimentando, reforçando e dinamizando a universalização mundial das idéias, modelos, padrões e opções educacionais para reforma. Esta teia se incorpora — como componente essencial — num discurso auto-sustentado em nível mundial. Afinal, visto da perspectiva da sociologia do conhecimento, este discurso transnacional atua como contrapartida semântica dos futuros processos evolucionários, motivados por uma inquietude dinâmica, intrínseca à sociedade moderna,

funcionalmente diferenciada, na medida em que esta reage, como construção semântica da sociedade mundial, sobre as estruturas sociais, no sentido de harmonização, padronização e homogeneização.

### Referências bibliográficas

ADICK, Christel. Schule im modernen Weltsystem. *Zeitschrift für Kulturauslausch*, v.38, n.3, p.343-355, 1988.

\_\_\_\_\_. *Die Utiiversalisierungder modernen Schule*. Paderborn: Schönningh, 1992a.

\_\_\_\_\_. Historisch-vergleichende Bildungsforschung und die Entwicklungslogik der 'langen Wellen' der Schulgeschichte. In: ADICK, Ch., KREBS, U. (Eds). *Evolution, Erziehung, Schule: Beiträge aus Anthropologie, Entwicklungspsychologie, Humanethologie und Padagogik*. Erlangen: Universitätsbibliothek, 1992b. p.251-267.

ALBROW, Martin, KING, Elizabeth (Eds). *Globalization, knowledge and society*. London: Sage, 1990.

ALTBACH, Philip G. *The ktiowledge context: comparative perspectives on the distribution of knowledge*. Albany: State University of New York Press, 1987.

\_\_\_\_\_. Textbooks: the international dimension. In: APPLE, M.W., CHRISTIAN-SMITH, L. (Eds). *The Politics of the textbook*. New York: Routledge, 1991a. p.242-258.

\_\_\_\_\_. Third world publishers and the international knowledge system. *Logos*, n.2/3, p. 122-126, 1991b.

\_\_\_\_\_. Patterns in higher education development. *Prospects*, v.21, n.2, p. 189-203, 1991c.

- ALTBACH, Philip G. International knowledge networks. In: HUSÉN, T., POSTLETHWAITE, T.N. (Eds). *The international encyclopedia of education*. 2.ed. Oxford: Pergamon-Elsevier, 1994. v.5 p.2993-2998.
- ANWEILER, Oskar. Comparative education and the internationalization of education. *Comparative Education*, v.13, n.2, p. 109-114, 1977.
- \_\_\_\_\_ Die Internationale Dimension der Padagogik. In: ANWEILER, O. *Wissenschaftliches Interesse und poli fische Verantwortung: Dimensionen vergleichender Bildungsforschung*. Opladen: Leske & Budrich, 1990. p.225-235.
- ARCHER, Margaret S. *The sociology of educational expansion: take-off, growth and inflation in educational systems*. Berverly Hills: Sage, 1982. p. 3-64 Theorizing about the Expansion of Educacional Systems.
- \_\_\_\_\_ Structuration versus morphogenesis. In: EISENSTADT, S.N., HELLE, H.J. (Eds). *Macro-sociological theory*. Berverly Hills: Sage, 1985. p.58-88. v.1 Perspectives on sociological theory
- ARNOVE, Robert. Comparative education and world-systems analysis. *Comparative Education Review*, v.24, n.1, p.48-62, 1980.
- BADIE, Bertrand. *L Etat importé*. Essai sur l'occidentalisation de l'ordre politique. Paris: Fayard, 1992a.
- \_\_\_\_\_ Analyse comparative et sociologie historique. *Revue Internationale des Sciences Sociales*, n.122, p.363-372, août 1992b.
- BADIE, Bertrand, HERMET, Guy. *Politique comparée*. Paris: PUF., 1990.
- BENDIX, Reinhard. *Kings or people. Power and mandate to rule*. Berkeley: University of California Press, 1978.



BERGESEN, Albert. *Studies of the modern world system*. New York: Academic Press, 1980. p.xiii-xiv: Preface, p. 1-12:From utilitarianism to globology: the shift from the individual to the world as a whole as the primordial unit of analysis.

BIRNBAUM, Pierre. *States and collective action: the European experience*. Cambridge: Cambridge university Press, 1988.

BOLI-BENNETTI, John, RAMIREZ, Francisco O. Compulsory schooling in the western cultural context. In: ARNOVE, R.F., ALTBACH, Ph. G., KELLY, G.P. (Eds). *Emergent issues in education: comparative perspectives*. Albany: State University of New York Press, 1992. p.25-38.

BOLI-BENNETTI, John, RAMIREZ, Francisco O., MEYER, John W. Explaining the origins and expansion of mass education. In: ALTBACH, Ph. G., KELLY, G.P (Eds). *New approaches to comparative education*. Chicago: University of Chigago Press, 1986. p.105-130.

BORNSCHIER, Volker, LENGYEL, Peter (Eds). *World society studies*. Frankfurt: Campus, 1990. v.1

BOUDON, Raymond. Grandeur et décadence des sciences du développement: une étude de sociologie de la connaissance. *L'Année Sociologique*, 3e série, v.42, p.253-274, 1992.

BRAUDEL, Fernand. *Civilisation matérielle, économie et capitalisme: XVe-XVIIIe siècle*. Paris: A. Colin, 1979. 3v.

CASANOVA, Pascale. La world fiction: une fiction critique. *Liber — Revue Européenne des Livres*, p. 111 -115, déc. 1993.

- CASTLES, Francis G. (Ed.). *The comparative history of public policy*. Cambridge: Polity Press, 1989. p.1-15:Introduction.
- CHALKER, Donald M, HAYNES, Richard M. *World class schools, new standards for education*. Lancaster: Technomic Publishing, 1994.
- CHARPENTIER, Jean, ENGEL, Christian (Eds): *Les régions de l'espace communautaire*. [Nancy]: Press Universitaires de Nancy, 1992.
- CHEKKI, Dan A. *American sociological hegemony, transnational explorations*. Lanham: University Press of America, 1987.
- COOMBS, Philip H. *The world crisis in education, the view from the eighties*. New York: Oxford University Press, 1985.
- COWEN, Robert. The importation of higher education into Brazil and Japan. In: CUNNINGHAM, P., BROOK, C. (Eds). *Proceedings of the 1987 Annual Conference of the History of Education Society held jointly with B.C.I.E.S.* Evington: History of Education Society, 1988. p.41-49international currents in educational ideas and practices.
- CUVIER, Georges de. *Leçons d'anatomie comparée*. Paris, 1800-1805. 5v.
- DEPPE, Rainer, HOSS, Dietrich (Eds). *Work organization, incentive systems and effort bargaining in different social and national contexts*. Frankfurt: Institut für Sozialforschung, 1984.
- DIEMER, Alwin. Zur Grundlegung eines allgemeinen Wissenschaftsbegriffs. *Zeitschrift für Allgemeine Wissenschaftstheorie*, n.2, p.209-227, 1970.
- DIERKES, Meinolf, WEILER, Hans N, ANTAL, Ariane Berthoin (Eds.). *Comparative policy research, learning from experience*. Aldershot: Gower, 1987.

D'IRIBARNE, Philippe. *La logique de l'honneur: gestion des entreprises et traditions nationales*. Paris: Seuil, 1989.

DORE, Ronald. *British factory—Japanese factory: the origins of national diversity industrial relations*. Berkeley: University of California Press, 1973.

DRAGER, Horst. Der interessierte Blick in die Fremde. In: FRIEDENTHAL-HAASE, M. (Ed). *Erwachsenenbildung im ;Context: Beiträge zur grenzüberschreitenden Konstituierung einer Disziplin*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1991. p.208-225.

DURKHEIM, Emile. *Les règles de la méthode sociologique*. 22.éd. Paris: PUF., 1986.

EISENSTADT, Shmuel N. *Tradition, change, and modernity*. New York: Wiley-Interscience, 1973.

\_\_\_\_\_ Structure and history. *International Political Science Review*, v.10, n.2, p.99-110, 1989.

ELIAS, Norbert, *Über den Prozeß der Zivilisation*. Frankfurt: Suhrkamp, 1978. p. 1-64: Zur Soziogenese der Begriffe "Zivilisation" und "Kultur".

EPSTEIN, Erwin H. Currents left and right: ideology in comparative education. *Comparative Education Review*, n.27, p.3-39, 1983.

ESPAGNE, Michel, WERNER, Michael. Présentation. *Revue de Synthèse IVe série*, n.2, P. 187-194, avr./juin 1988.

(Dir.). *Philologiques I*. Contribution à l'histoire des disciplines littéraires en France et en Allemagne au XIXe siècle. Paris: Maison des Sciences de l'Homme, 1990.

- FÄGERLIND, Ingeniar, S AHA, Lawrence J. *Education an national development: a comparative perspective*. Oxford: Pergamon, 1985.
- FAHLE, Klaus. *Die Politile der Europàischen Gemeinschaft in den Bereichen Erziehung, Bildung und Wissenschaft. Gutachten der Max-Traeger-Stiftung*. Frankfurt: Max-Traeger-Stiftung, 1989.
- FAURE, Edgar. *The world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO; London: Harrap, 1972. cap.:Learning to be.
- FEUERBACH, Anselmvon. *Kleine Schrij"ten vermischtenInhalts*. Nürnberg: Otto, 1833. p.152-177:Blick auf die teutsche Rechtswissenschaft. Ed. original de 1810.
- FIALA, Robert, LANFORD, Audri G. Educational ideology and the world educational revolution, 1950-1970. *Comparative Education Review*, v.31,n.3, p.315-332, 1987.
- GELLNER, Ernest. *Plough, sword and book*. London: Collins Harvill, 1988.
- GELPI, Ettore. *Conscience terrienne: recherche et formation*. Firenze: McColl, 1992.
- GENOV, Nikolai (Ed). *National traditions in sociology*. London: Sage, 1989.
- GOLDSCHMIDT, Dietrich. Idealtypische Charakterisierung sieben westlicher Hochschulsysteme. *Zeitschriftfür Sozialisationsforschung undErziehungssociologie*, v.11, n.1, p.3-17, 1991a.
- \_\_\_\_\_ *Historische, internationale Vergleiche, globale Perspektiven*. Weinheim: Deutscher studienverlag, 1991b. cap.:Die gesellschaftliche Herausforderung der Universitat.

- GOLDTHORPE, John H. The end of convergence: corporatist and dualist tendencies in modern western societies. In: GOLDTHORPE, John H. (Ed.). *Order and conflict in contemporary capitalism*. Oxford: Clarendon, 1984. p.315-343.
- GRANT, Nigel. European unity and national systems. In: SIMON, B., TAYLOR, W. *Education in the eighties: the central issues*. London: Batsford Academic, 1981. p.92-110.
- GRELLET, Gérard. Pourquoi les pays en voie de développement ont-ils des rythmes de croissance aussi différents? *Revue Tiers Monde*, v.33, n. 129, p.31-66, 1992.
- HANF, Theodor. Die Schule der Staat soligarchie. *Bildung und Erziehung* v.33, n.5, p.407-432, 1980.
- HARWOOD, Jonathan. *A study of the German genetics community: 1900-1933*. Chicago: University of Chicago Press, 1992. cap.:Styles of scientific thought.
- \_\_\_\_\_. "Mandarine" oder "AuBenseiter"? Selbstverständnis deutscher Naturwissenschaftler (1900-1933)". In: SCHRIEWER, Jurgen, KEINER, Edwin, CHARLE, Christophe (Orgs). *Sozialer Raum und akademische Kulturen. A la recherche de l'espace universitaire européen*. Frankfurt: Lang, 1993. p.183-212
- HASSELT, Jutta Von, SCHOFTHALER, Traugott. Die Weltkonferenz der Erziehungsminister gerät in Bewegung. *UNESCO-Dienst*, v.36, n.1/2, p.9-14, 1989.
- HEIDENREICH, Martin, SCHMIDT, Gert (Orgs). *International vergleichende Organisationsforschung. Fragestellungen, Methoden und Ergebnisse ausgewählter Untersuchungen*. Opladen: Westdeutscher, 1991.

- HJRATA, Helena Sumiko. Brasilien, Frankreich, Japan: Unterschiede und die Suche nach Bedeutung. In: HEIDENREICH, Martin, SCHMIDT, Gert (Orgs.). *International vergleichende Organisationsforschung*. Fragestellungen, Methoden und Ergebnisse Untersuchungen; Opladen: Westdeutscher, 1991. p. 180-189
- HOFSTEDE, Geert. *Culture's consequences: international differences in work-related values*. 2.ed. London: Sage, 1986.
- HOGGART, Richard. *An idea and its servants*. Unesco within. London: Chatto & Windus, 1978.
- HÜFNER, Klaus, MEYER, John W., NAUMANN, Jean. *Comparative education policy research: a world society perspective*. In:
- DIERKES, Meinolf, WEILER, Hans N, ANTAL, Ariane Berthoin (Eds.). *Comparative policy research: learning from experience*. Aldershot: Gower, 1987. p. 188-243
- HUMBOLDT, Wilhelm von. *Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre*. Org. Andreas Flitner, 2. Auflage. Dusseldorf: Küpper, 1964. p.32-59: Plan einer vergleichenden Anthropologie
- HUSÉN, Torsten. *Education and the global concern*. Oxford: Pergamon, 1990.
- HUSÉN, Torsten, POSTLETHWAITE, T. Neville (Eds). *The international encyclopedia of education. Research and Studies*. Oxford: Pergamon, 1985. IOv. Reimpressão em 1988 e 1991.
- INKELES, Alex, SMITH, David H. *Becoming modern*. London: Heinemann, 1974.
- INKELES, Alex, SIROWY, Larry. Convergent and divergent trends in national educational systems. *Social Forces*, v.62, n.2, p.303-333, 1983.

JULLIEN DE PARIS, Marc-Antoine. *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée*. Paris: Colas, Delaunay, 1817.

KANTOWSKY, Detlef. Die Rezeption der Hinduismus/Buddhismus-Studie Max Webers in Südasien. Ein Missverständnis. *Archives Européennes de Sociologie*, v.23, n.2, p.317-355, 1982.

KATZ, Joseph. Chronologie de l'Année Internationale de l'Education et du Conseil Mondial des Sociétés d'Education Comparée. *Conseil Mondial des Sociétés d'Education Comparée: Bulletin*, v.6, n.1, p.6-11, 1978.

KERR, Clark. International learning and national purposes in higher education. *American Behavioral Scientist*, v.35, n.1, p. 17-22, 1991.

KOMENAN, Andre G. *World education indicators*. Washington: Worldbank, 1987. (Education and training series report, n. EDT 88).

KONIG, René (Org). *Handbuch der empirischen Sozialforschung*, 3, umgearbeitete & erweiterte Aufl. München: dv & Enke, 1974). cap.4:Komplexe Forschungsansätze.

KROHN, Wolfgang, KÜPPERS, Günther, PASLACK, Rainer. "Selbstorganisation: Zur Genèse und Entwicklung einer wissenschaftlichen Revolution. In: SCHMIDT, S.J. (Ed.). *Der Diskur des Radikalen Konstruktivismus*. Frankfurt: Suhrkamp, **1987. p.441-465.**

KRUGER, Bernd. *Bildungswesen und Pädagogik im Prozess ihrer Internationalisierung*. Münster: Pädagogische Hochschule Westfalen Lippe, 1974.

KUMON, Shumpei, ROSOVSKY, Henry (Eds). *The political economy of Japan*. Stanford: Stanford University Press, 1992. v.3:Cultural and social dynamics.

KURIAN, George Thomas (Ed). *World education encyclopedia*. New York: Facts on File, 1988. 3v.

LEFMANN, S. *Franz Bopp, sein leben und seine Wissenschaft*, 2. Halite. Berlin: Georg Reimer, 1895.

LIPP, Wolfgang. Autopoiesis biologisch, Autopoiesis soziologisch. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, n.39, p.452-470, 1987.

LUHMANN, Niklas. *Soziologische Aufklärung*. Opladen: Westdeutscher, 1970-1990. 5v.

\_\_\_\_\_ *Gesellschaftsstruktur und Semantik*. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Frankfurt: Suhrkamp, 1980-1989. 3v.

\_\_\_\_\_ *Soziologische Aufklärung 2*. Opladen: Westdeutscher, 1975a. p.51-71:Die Weltgesellschaft.

\_\_\_\_\_ Opladen: Westdeutscher, 1975b. p. 193-203: Systemtheorie, Evolutionstheorie und Kommunikationstheorie.

\_\_\_\_\_ The world society as a social system. *International Journal of General Systems*, v.8, n.3, p. 131-138, 1982a.

\_\_\_\_\_ *The differentiation of society*. New York: Columbia University Press, 1982b.

\_\_\_\_\_ *Soziale Systeme: Grundriss einer allgemeinen Théorie*. Frankfurt: Suhrkamp, 1984.

\_\_\_\_\_ *Essays on self-reference*. New York: Columbia University Press, 1990.



- LUHMANN, Niklas, SCHORR, Karl-Eberhard. *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Stuttgart: Klett-Cotta, 1979.
- LUTZ, Burkart. Bildungssystem und Beschäftigungsstruktur in Deutschland und Frankreich. Zum Einfluß des Bildungssystems auf die Gestaltung betrieblicher Arbeitskräftestrukturen. In: MENDIUS, H.-G (Ed). *Betrieb-Arbeitsmarkt-Qualifikationl*. Frankfurt: Aspeke, 1976. p. 83-151.
- MAURICE, Marc. Le déterminisme technologique dans la sociologie du travail (1955-1980). Un changement de paradigme?" *Sociologie du Travail* v.22, n.1, p.22-37, 1980.
- MAURICE, Marc, SELIER, François, SILVESTRE, Jean-Jacques. La production de la hiérarchie dans l'entreprise: comparaisons France-Allemagne. *Revue Française de Sociologie*, v.20, n.2, p.331-365, 1979.
- MAURICE, Marc, SORGE, Arndt, WARNER, Malcolm. Societal differences in organizing manufacturing units: a comparison of France, West Germany, and Great Britain. *Organization Studies*, v. 1, n. 1, p. 59-86, 1980.
- MCGREW, Anthony G. Conceptualizing global politics. In: MCGREW, Anthony G., LEWIS, Paul G. et al. *Global politics*, globalization the nation-state. Cambridge: Polty & Blackwell, 1992. p. 1-28.
- MCGREW, Anthony G., LEWIS, Paul G. et al. *Global politics: globalization the nation-state*. Cambridge: Polty & Blackwell, 1992. p. 1-28.
- MCMICHAEL, Philip: "Incorporating Comparison within a World-Historical Perspective: An Alternative Comparative Method", in *American Sociological Review*, n.55, p.385-397, 1990.

- MENZEL, Ulrich. Das Ende der "Drittten Welt" und das Scheitern der großen Theorien. *Politische Vierteljahresschrift*, v.32, n. 1, p.4-33,1991.
- MEYER, John W. et al. The world educational revolution, 1950-1970. *Sociology of Education*, n.50, p.242-258, 1977.
- MEYER, John W., HANNAN, Michael T. (Eds). *National development and the world system*, educational, economic, and political change, 1950-1970. Chicago: Chicago University Press, 1979.
- MILWARD, Alan S. et al. *The European rescue of the nation-state*. London: Routledge, 1992.
- MORIN, Edgar. *La méthode.nouv.éd.* Paris: Seuil, 1981-1985. t.I: La nature de la nature; t.2: La vie de la vie.
- MULLER, Detlef K., RINGER, Fritz, SIMON, Brian (Eds). *The rise of the modern educational system*. Cambridge: Cambridge University Press; Paris: Maison des Sciences de PHomme, 1987.
- MULLER-S OLGIER, Hermann. Bildungspolitische Zusammenarbeit der Europäischen Gemeinschaft in Europa. *Zeitschriftfür Padagogik*, v.36, p.805-825, 1990.
- NASCHOLD, Frieder. *Dean Wandel organisieren*. Erfahrungen schwedischen Entwicklungsprogramms"Leitung, Organisation, mitbestimmung" (LOM) im internationalen Wettbewerb. Berlin: Sgima, 1992.
- PARSONS, Talcott. Evolutionary universais in society. *American Sociological Review*, v.29, p.339-357, 1964.
- PEDRO, Frances. *Los precursores españoles de laeducación comparada*. Antologia de textos. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1987.

PETERSON, A.D.C. *The international baccalaureate. an experiment in education.* London: Harrap, 1972.

PIETSCH, Anna-Jutta. *Die Interdependem von Qualifikationsbedarf und Arbeitsorganisation.* untersucht am Beispiel der Sowjetunion im Verleich mit Frankreich, der Bundesrepublik Deutschland und der DDR. München: Osteuropa-Institut, 1980.

POLLAK, Michael. From methodological prescription to socio-historical description. *Fundamenta Scientiae*, v.4, p. 1-27, 1983.

\_\_\_\_\_. Die Rezeption Max Webers in Frankreich. Fallstudie eines Theorietransfers in den Sozialwissenschaften. *Kölner Zeitschrift für Sozialpsychologie*, v.38, n.4, p.670-684, 1986.

POSTLETHWAITE, T. Neville (Ed). Special issue on the Second IEA Study. *Comparative Education Review*, v.31, n.1, 1987.

PSACHAROPOULOS, George. *Critical issues in education.* Washington: Worldbank, 1987. (A world agenda, education and training series report, n.EDT 96).

RAMIREZ, Francisco O., BOLI-BENNETT, John. Global patterns of educational institutionalization. In: ALTBACH, Ph. G., ARNOVE, R.F., KELLY, G.P (Eds). *Comparative education.* New York: Macmillan, 1982. p. 15-36.

RAMIREZ, Francisco O., BOLI-BENNETT, John. The political construction of mass schooling: European origins and worldwide institutionalization. *Sociology of Education*, n.60, p.2-17, 1987.

RAMIREZ, Francisco O., RIDDLE, Phyllis. The expansion of higher education. In: ALTBACH, Ph. G. *International higher education: an encyclopedia.* New York: Garland, 1991. v.1 p.91-105.

RINGER, Fritz K. *Education and society in modern Europe*. Bloomington: Indiana University Press, 1979.

\_\_\_\_\_. *Fields of knowledge. French Academic Culture in comparative perspective, 1890-1920*. Cambridge: Cambridge University Press; Paris: Maison des Sciences de l'Homme, 1992.

ROKKAN, Stein et al. *Citizens, elections, parties*. Approaches to the comparative study of the processes of development. Oslo: Universitetsforlaget, 1970.

ROSSELLO, Pedro. *La teoria de las corrientes educativas: Cursillo de Educación Comparada Dinámica*. 2.ed. Barcelona: Ed. Promoción Cultural, 1978.

SABEL, Charles F et al. *Regional prosperities compared*. Massachusetts and Baden-Württemberg in the 1980s. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, 1987.

SCARDIGLI, Victor (Dir). *L'Europe de la diversité: la dynamique des identités régionales*. Paris: CNRS, 1993.

SCHARPF, Fritz W. *Economie and institutional constraints of full-employment strategies: Sweden, Austria, and Western Germany*. In: GOLDTHORPE, J.H. *Order and Conflict in Contemporary Capitalism*. Oxford: Clarendon, 1984. p.257-290.

SCHLUCHTER, Wolfgang. *Die Entwicklung des okzidentalen Rationalismus: Eine Analyse von Max Webers Gesellschaftsgeschichte*. Tübingen: Mohr, 1979.

SCHMID, Hans, FÜGLISTALER, Peter, HOHL, Marcela. *Vollbeschäftigungspolitik: Der Wille zum Erfolg. Ein Ländervergleich der Schweiz, Deutschlands, Österreichs, Schwedens und Japans*. Bern: Haupt, 1992.

SCHNEIDER, Friedrich. International Padagogik, Auslandspadagogik, Vergleichende Erziehungswissenschaft. *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, v.1, p. 15-39,243-257,392-407, 1931/1932; V.2, p.79-89, 1932/1933.

SCHORB, Alfons Otto. Der internationale Vergleich as Instrument der Bildungspolitik. In: HILLIGEN, W., RAASCH, R. (Eds). *Pädagogische Forschung und pädagogischer Fortschritt*. Bielefeld: Bertelsmann, 1970.

SCHRIEWER, Jurgen. Erziehung'und "Kultur". Zur Théorie und Methodik Vergleichender Erziehungswissenschaft. In: BRINKMANN, W., RENNER, K. (Eds.). *Die Padagogik un ihre Bereiche*. Paderbon: Schönigh, 1982. p. 185-236.

\_\_\_\_\_ Vergleichend-historische Bildungsforschung: Gesamttableau oder Forschungsansatz? *Zeitschrift für Padagogik*, v.30, n.3. p.323-342, 1984.

\_\_\_\_\_ Funktionssymbiosen von Überschneidungsbereichen: Systemtheoretische Konstrukte in vergleichender Erziehungsforschung. In: OELKERS, J., TENORTH, HE. (Eds). *Padagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie*. Weinheim& Basel: Beltz, 1987. p.76-101.

\_\_\_\_\_ The method of comparison and the nee for externalization: methodological criteria and sociological concepts. In: SCHRIEWER, J., HOLMES, B. (Eds). *Theories and Methods in Comparative Education*.2.ed. Frankfurt: Lang, 1990a. p.25-83.

\_\_\_\_\_ Comparación y explicación en el análisis de los sistemas educativos. In: PEREYRA, M.A. *Los usos de la comparación en ciencias sociales y en educación*. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC, 1990b. p.77-127.

SCHRIEWER, Jürgen, KEENER, Edwin. Communication patterns and intellectual traditions in educational sciences: France and Germany. *Comparative Education Review*, v.36, n.1, p.25-51, 1992.

\_\_\_\_\_ Kommunikationsnetze und Theoriegestalt: Zur

Binnenkonstitution der Erziehungswissenschaft in Frankreich und Deutschland. In: SCHRIEWER, Jürgen, KEENER, Edwin, CHARLE, Christophe (Orgs.). *Sozialer Raum und akademische Kulturen. A la recherche de l'espace universitaire européen*. Frankfurt: Lang, 1993. p.277-341.

SCHRIEWER, Jürgen, KEENER, Edwin, CHARLE, Christophe (Orgs.). *Sozialer Raum und akademische Kulturen. A la recherche de l'espace Universitaire européen*. Frankfurt: Lang, 1993.

SCHULZE, Winfried. *Deutsche Geschichtswissenschaft nach 1945*. München: Oldenbourg, 1989.

SHARPE, L. J. Fragmentation and territoriality in the European state system. *International Political Science Review*, v.10, n.3, p.223-238, 1989.

SMELSER, Neil J. Internationalization of social science knowledge. *American Behavioral Scientist*, v.35, n.1, p.65-91, 1991.

SMITH, Michael. Modernization, globalization and the nation-state. In: MCGREW, Anthony G., LEWIS, Paul G. et al. *Global politics. globalization the nation-state*. Cambridge: Polity & Blackwell, 1992. p.253-268.

SO, Alvin Y. *Social change and development, modernization, dependency, and world-system theories*. Newbury Park, London: Sage, 1990.

SORGE, Arndt, WARNER, Malcolm. *Comparative factory organization. an Anglo-German comparison of management and manpower in manufacturing*. Aldershot: Gower, 1987.

- STEIN, Lorenz Von. *Das Elementar-und das Berufsbildungswesen in Deutschland, England, Frankreich und anderen Ländern*. Die Verwaltungslehre. Fünfter Theil: Die Innere Verwaltung. Zweites Hauptgebiet: Das Bildungswesen. Stuttgart: Cotta, 1868.
- STICHWEH, Rudolf. *Zur Entstehung des modernen Systems wissenschaftlicher Disziplinen*. Physik in Deutschland 1740-1890. Frankfurt: Suhrkamp, 1984.
- \_\_\_\_\_. *A uslatidssludien in der Moderne—Eine strukturelle Analyse*. Beitrag für das internationale Colloquium über Modèles nationaux, réseaux transculturels et réseaux migratoires dans le monde universitaire européen, XIXe-XXe siècles. Ruhr-Universität Bochum, 14-18 Nov. 1992.
- TEICHLER, Ulrich. *Convergence or growing variety, the changing organization of studies*. Strasbourg: Council of Europe, 1988.
- TENBRUCK, Friedrich H. Emile Durkheim **oder** die Geburt der Gesellschaft aus dem Geist der Soziologie. *Zeitschrift für Soziologie*, n.10, p.333-350, 1981.
- TERASAKI, Masao et al. *Oyatoi Kyoshi Emil Hausknecht no Keukyū*. Tokyo: University of Tokyo Press, 1989.
- TURNER, Lowell, AUER, Peter. *The political economy of new work organization*. Different roads, different outcomes. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, 1992.
- UNESCO. *World Conference on Education for All: catalogue of documents*. Paris, 1992.
- WALLERSTEIN, Immanuel. *The modern world system: capitalist agriculture and the origins of the European world economy in the sixteenth century*. New York: Academic Press, 1976.

WALLERSTEIN, Immanuel. *Unthinking social science: the limits of nineteenth-century paradigms*. Cambridge: Polity Press, 1991.

WEBER, Max. *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie*. Tübingen: Mohr/Siebeck, 1920-1921. 3v. 6.ed.1978; 7.ed.1983.

\_\_\_\_\_ *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. 4 ed. Tübingen: Mohr, 1973. p.146-214: Die "Objektivität" sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis.

WEILER, Hans N. Introductory note to chapters 8-9. In: WEILER, BERTHOINANTAL, 1987. p. 186-187.

WOLFEREN, Karl van. *The enigma of Japanese power: people and politics in a stateless nation*. New York: Alfred A. Knopf, 1989.

ZYMEK, Bernd. *Das Ausland als Argument in der padagogischen Reformdiskussion*. Ratingen: Henn, 1975.



### *La Lengua Escrita y los Procesos de Adquisición del Conocimiento en una Concepción Sociohistórico-Cultural \**

**Berta Perelstein de Braslavsky**  
Universidad de Buenos Aires (UBA)

*Este trabalho trata dos processos de aquisição de conhecimentos através da perspectiva da influência da psicologia na educação, mas considera também a influência da educação sobre a psicologia. Já que as ciências cognitivas aconselham compatibilizar o processo de instrução com a estrutura lógica de cada ciência, a participação do meio nessa relação é também analisada. Nesse sentido, estudam-se aspectos tais como o do aprendizado consciente, auto-regulado pelo aluno, o papel do professor no aprendizado, e com a criança enfrenta a instrução através da língua escrita, a qual precede o pensamento criativo e o saber analítico-simbólico da ciência. Além disso, também se analisa a escrita na escola; a evolução da função simbólica do sistema de sinais na escrita; a compreensão do idioma; e a alfabetização "em desenvolvimento" a alfabetização escolar. Conclui-se com os resultados de uma experiência iniciada em 1990 e o resultado parcial de diversos instrumentos empregados.*

\* Trabalho apresentado no Congreso Internacional de Innovaciones Educativas (Cordoba, 19-22 de outubro de 1993) e publicado originalmente em *La Educación — Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*. Washington, D.C. (USA): Centro Editorial *La Educación*, v.38, n.1 17, 1994. Agradecemos ao Sr. Carlos E. Paldao, editor da citada revista, a permissão para sua republicação na RBEP.

## **Introducción**

El tema que se me ha propuesto sugiere, de acuerdo con los supuestos más corrientes, que trataré los procesos de adquisición del conocimiento desde la perspectiva de la influencia de la psicología sobre la educación. Necesariamente así lo haré, pero relativizar esa relación, también tendré en cuenta la influencia de la educación sobre la psicología. Sabiendo, por otra parte, que las ciencias cognoscitivas aconsejan compatibilizar el proceso del conocimiento con la estructura lógica de cada ciencia, me propongo analizar, además, la participación del medio, — del "entorno" —, en esa relación.

Por este tema voy a comenzar, para desentrañar, a partir del mismo, temas inquietantes como el del aprendizaje consciente y autorregulado del alumno, el papel del maestro en ese logro, sobre todo cuando el niño pequeño se enfrenta con el aprendizaje cualitativamente nuevo de la lengua escrita como un simbolismo que es precursor ineludible del pensamiento creativo y del saber analítico-simbólico de la ciencia.

## **Adaptación al mundo o lucha entre el hombre, el mundo y consigo mismo**

Existe un consenso generalizado acerca del impacto que ha tenido la teoría sociohistórico-cultural de la psicología sobre la importancia del medio social en la educación, como resultado de la diferencia que estableció Vigotsky entre los procesos psicológicos elementales de origen biológico y los procesos psicológicos superiores, humanos, de origen social.

Editadas no hace mucho tiempo sus Obras Escogidas, en el primer tomo que ya apareció en castellano, se publicó su prólogo al libro de Thorndike sobre "principios de enseñanza basados en la psicología", fechado en 1926, donde Vigotsky expresa sus primeras ideas sobre la relación entre el individuo y el medio, entre la educación y el maestro.

Vigotsky reconoce los méritos de Thorndike como psicólogo experimental, fundador del conductismo, que se anticipó a Pavlov como fundador de la psicología objetiva, "dejando de lado el análisis de las vivencias espirituales subjetivas" de la introspección y "de los sistemas de clasificación escolásticos" (Vigotsky, 1991, p. 145).

Al analizar la crisis de la psicología en su conferencia del año 1924 sobre "Los métodos de investigación reflexológicos y psicológicos" (Vigotsky, 1991) aclaró la distancia que lo separa tanto de los conductistas norteamericanos como de los reflexólogos rusos, en cuanto al tratamiento científico de los "fenómenos subjetivos o psíquicos" como objeto de la psicología. Sin embargo, reconoce en ambos movimientos la importancia del mecanismo básico con "reacción" que supone obligatoriamente la percepción del influjo del medio, ya sea desde afuera o desde el interior del organismo (Vigotsky, 1991, p. 153).

Para aclarar sus diferencias, en la relación con el medio que se reconoce en la fórmula E-R a la que jamás se adhirió, Vigotsky agregó una hipótesis sobre un tercer término intermedio. El excitante, como punto de partida, sería seguido por un proceso interno de transformación de dicho excitante, ya sean los procesos químicos en la planta, el recuerdo de la comida en el perro, los pensamientos en el hombre... (Vigotsky, 1991, p. 153). La secreción de la saliva, la flexión del tallo, los cálculos realizados en el papel, serían el producto de dicho proceso, que tiene lugar en todos los seres vivos<sup>1</sup>.

Pero en el hombre, los procesos internos adquieren una gran complejidad bajo "formas tan complicadas y sutiles que resulta imposible descubrirlas a primera vista", de aspectos tan imperceptibles que necesariamente debe descubrir el conocimiento científico. Constituyen

<sup>1</sup> Al escribir sobre "los problemas de método", probablemente en 1930, expresó que, si bien el esquema E-R puede ayudar en el estudio experimental de los procesos psicológicos elementales, "debería quedar claro (que) no puede servir de base a un estudio apropiado de las formas superiores de la conducta específicamente humana" (Vigotsky, 1979, p.98).

los fenómenos "subjetivos o psíquicos", que son objeto de la psicología, mientras que la reflexología tiene como objeto la fisiología del sistema nervioso central.

En los albores de ese proceso de elaboración — que inicia la "década prodigiosa", de "furia creadora" — ya había dicho Vigotsky, en 1924: de "toda la masa de excitantes"... "se destaca para mí un grupo que es el de los estímulos sociales, que proceden de las personas y se destaca porque yo mismo puedo producir esos excitantes... que sirven de fundamento a la conciencia social y a la coordinación colectiva de comportamiento, lo que conduce, entre otras cosas, al origen social de la conciencia" (Vigotsky, 1991, p. 12).

Al diferenciar el comportamiento del animal — estudiado por el conductismo y la reflexología — del comportamiento del hombre, reconoce que si bien en el animal ya se agregan a los reflejos innatos heredados — como lo aclaró Darwin — los reflejos condicionados adquiridos — como lo aclaró Pavlov — en el hombre las experiencias individuales son muy distintas porque se agregan nuevos componentes. La experiencia heredada es mucho más amplia, no sólo en lo biológico, sino en las adquisiciones logradas por generaciones anteriores que se reciben desde el nacimiento a través de la experiencia histórica y, junto a ella, aparece la experiencia social de otras personas. Es el componente social del comportamiento que da lugar a una adaptación activa del medio a sí mismo, diferente de la adaptación predominantemente pasiva de los animales. En resumen, en el hombre actúa "el medio multiplicado por el medio". Es "Io social al cuadrado" (Vigotsky, 1991, p. 158).

"El comportamiento del hombre... se nos revela como un proceso continuo de nuevas reacciones..." y "lo que es más importante, como una lucha entre el mundo y el hombre que no cesa ni un segundo y que exige ajustes instantáneos. En una palabra, el comportamiento del hombre se devela en toda su complejidad real, en su potente significado, como un proceso dinámico y dialéctico de *lucha entre el hombre y el mundo dentro del propio hombre*" (Vigotsky, 1991, p. 157).

## **El maestro: limitación o intervención**

A partir de estas conclusiones, Vigotsky establece las diferencias entre la interpretación conductista sobre *el rol del maestro* en la educación y la suya propia.

Consecuente con sus ideas, Vigotsky dice que "en todas las épocas", "toda educación ha sido siempre una función del régimen social" (Vigotsky, 1991, p. 159) y de ahí surge "la enorme importancia, excesivamente grande del maestro (que) en la escuela estaba condicionada precisamente por ser el motor principal, la parte fundamental del medio educativo". En la "nueva psicología", (refiriendo-se al conductismo) el niño ya no puede considerarse como "el recipiente vacío que el maestro debe llenar con el agua o con el vino de sus lecciones". Si a la vez se tiene presente el mecanismo básico del comportamiento como reacción al medio, parecería que la educación fuera sólo un proceso de "adaptación de los componentes heredados a las condiciones del medio" y "de acumulación y elaboración de reflejos condicionados del medio" (Vigotsky, 1991, p. 159). Así, considera que el maestro ha dejado de ejercer una acción educadora directa a menos que actúe como parte del medio.

Toda la reforma norteamericana, dice, "gira alrededor de este tema: cómo lograr que el maestro sea un organizador del medio social": hasta que su papel "se aproxime lo más posible a cero". De conformidad con esa reforma, Thorndike "reduce también el papel del maestro la de regulador de los estímulos de las reacciones del niño (Vigotsky, 1991, p. 160) y "limita fundamentalmente el proceso educativo del maestro" (Vigotsky, 1991, p. 161) si bien, paradójicamente, lo mantiene como simple instructor... Las objeciones fundamentales de Vigotsky consisten en que: los conductistas y reflexólogos no se plantean la necesidad de producir transformaciones serias en la escuela y en las funciones del maestro; en que "la fórmula exacta de la educación" está en los objetivos, que el maestro debe conocer para saber a qué canales debe dirigir él mismo las tendencias naturales del niño y conocer "qué ruedas debe hacer girar" con ese

propósito. Teniendo en cuenta la complejidad del comportamiento humano, el proceso educativo debe presentarse como una ardua lucha en el interior de la persona, y el maestro debe desempeñar un papel en esa lucha. Esta idea embrionaria parece anticiparse a su concepción de la "zona de desarrollo próximo".

### **El medio, el alumno, el maestro: contradicciones pendientes**

Autores de nuestro tiempo que no son conductistas, sino por el contrario, que son sus más fervientes detractores, no parecen haber resuelto la contradicción entre el individuo y el medio que dejaron pendiente los conductistas.

Particularmente con respecto al aprendizaje de la lengua escrita predomina la importancia del "entorno", y no explican cómo actúa en el mismo un niño que debe aprender solo, ya que la intervención del adulto, según ellos, puede interferir en el desarrollo de las hipótesis internas del alumno. En algún caso se ha tratado de explicar la adquisición espontánea de la lengua escrita en un medio letrado — del mismo modo que adquiere el habla en un medio hablado — gracias al aprendizaje "por inmersión", propio de la educación funcional o informal, o por "invención" frente a la "convención". Parecen suponer que trasladando al aula los materiales escritos que existen fuera de la escuela, los niños pondrían en acción su proceso de asimilación y acomodación con el manejo de las escrituras que tienen a su alcance, y que reacomodarían su proceso de adaptación apelando a sus hipótesis internas, cada vez que se rompe el equilibrio antes logrado (Goodman y Goodman, 1990)<sup>2</sup>.

En cuanto al maestro, tiene "nuevos roles", que son el de iniciador, mediador, observador, liberador; pero nunca debe intervenir en el

<sup>2</sup> Goodman y Goodman (1990) citan a Piaget y su concepto de equilibración de las estructuras psíquicas para explicar los procesos de adaptación al mundo físico.

desempeño independiente del aprendiz. Frente al autoritarismo de la escuela y el maestro — que ha persistido en particular en nuestras escuelas de América Latina por la prolongada frecuencia de gobiernos autoritarios — suelen ser aceptadas las limitaciones a los maestros que se predicán desde esas posiciones. Y a menudo también los confunden sobre su rol, contribuyendo a disminuir su autoestima.

### **Alumno y maestro en el aprendizaje consciente y autorregulado**

Para comprender el proceso de adquisición del conocimiento según Vigotsky, habría que analizar algunos principios finalmente elaborados a partir de los años 30, poco antes de que se tronchara su corta vida. Son los principios comprendidos en su ley de internalización, en la diferencia entre conceptos espontáneos y científicos, en las relaciones entre la educación y el desarrollo, en la "zona de desarrollo próximo" (Braslavsky, 1992b).

Desde que el niño nace, en sus primeras reacciones ante "otra persona", sus relaciones interpersonales se transforman en intrapersonales: "Una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente; una función social se transforma en individual como condición de todas las funciones superiores y como una larga serie de procesos evolutivos" (Vigotsky, 1979, p.92-94).

Todos los procesos superiores son, pues, de origen social. Pero unos tienen lugar en la experiencia cotidiana, son "conglomerados" que el niño no puede definir; los otros son analíticos, se relacionan con conocimientos anteriores y se integran en sistemas conceptuales (Vigotsky, 1964, cap. VI). Son los conocimientos simbólicos que se inician con los aprendizajes escolares y finalmente conducen al conocimiento científico. Los primeros, que se adquieren en el hogar, son la prehistoria de los procesos psicológicos superiores; en la escuela se inicia la historia de los procesos psicológicos superiores.

En oposición al concepto de maduración o como forma pura del desarrollo independiente de la instrucción, considera que, por el contrario, al anticiparse, promueve el desarrollo de los procesos psicológicos superiores (Vigotsky, 1964, p. 108).

Estos principios culminan en el célebre concepto de la zona de desarrollo próximo (ZDP). Existe un nivel de desarrollo real (NDR) que expresa las funciones que ya han madurado y otro nivel de desarrollo potencial (NDP) que está en proceso de maduración. La diferencia entre el primero, que es retrospectivo, y el segundo, que es prospectivo, da por resultado la ZDP. Esa zona es producto de una serie de procesos evolutivos internos que son capaces de operar "solamente cuando el niño está en interacción con personas de su entorno y en cooperación con un semejante". "Una vez que (esos procesos) se han internalizado, se convierten en parte de los logros, independientemente del niño".

Esencialmente preocupado por el problema de la *conciencia*, si bien reconoce el conocimiento de acción, considera que el verdadero conocimiento sólo se logra cuando se toma conciencia y se alcanza el control autorregulado del mismo. Es el pensamiento que se conoce y se juzga a sí mismo.

La reflexión sobre la toma de conciencia — que ahora es objeto de la "metacognición" — ha conducido a autores como Bruner a desarrollar el concepto de "andamiaje", en cuya construcción el adulto actúa con "una conciencia para dos" (Bruner, 1988), hasta que los niños regulan su propio desempeño, lo analizan y toman conciencia del mismo.

Resumiendo, la ZDP pone de manifiesto la participación del maestro dentro de los límites del desarrollo interno hasta que el alumno, con su propio desempeño, adquiere el dominio consciente de su aprendizaje y comienza un nuevo proceso de desarrollo cuyas etapas han diseñado autores más recientes (Gallimore y Tharp, 1990).



## **Los neovigotskianos y las características específicas del micromedio escolar**

Numerosos autores — antropólogos, sociólogos, psicólogos, lingüistas, educadores — retoman las ideas de Vigotsky que culminaron al final de la última década de su vida y se mantienen vigentes 60 años después. Esas ideas son asumidas como hipótesis de un vasto movimiento de investigación actualmente en curso.

Todos estos investigadores rechazan la concepción de un niño arquetípico, universal, que evoluciona y aprende solo, en un ambiente vacío de cultura, al margen de las relaciones sociales de su medio. Pero si no es concebible un arquetipo evolutivo universal es porque tampoco el medio puede considerarse como una abstracción, siempre igual a sí mismo, sino que, por el contrario, presenta contextos sociales y culturales diversos que adquieren características específicas en determinadas situaciones.

Investigaciones filogenéticas e históricas que se remontan a 40.000 AC, comprueban que, especialmente a partir de las escrituras cuneiformes, 4.000 años A.C., la escuela es, como lo afirmaba Vigotsky, "un aspecto universal y necesario del proceso cultural organizado". Pero, a través de su historia, ha presentado algunas características que la distinguen de otros procesos de socialización (Cole, 1990, p.96).

Tomo por ahora de los rasgos que caracterizan a la institución escolar: 1) su estructura social peculiar, en que un solo adulto (el maestro) interactúa con muchos alumnos al mismo tiempo (20, 40 y 70 o más en el primer grado de algunos países de América Latina) y en que el maestro mantiene relaciones impersonales con niños que no tienen con él ningún lazo familiar; 2) las situaciones de aprendizaje se diferencian del aprendizaje práctico, modélico, por imitación de la vida real que caracteriza a los medios no escolarizados. Y agrego un tercero, especialmente subrayado por Wersh (1990, p. 121) acerca del privilegio que tiene en la escuela el discurso de la "racionalidad descontextualizada" como reflejo de una

"tendencia general de la sociedad moderna" para imponer ciertas voces y silenciar otras.

Estos tres aspectos, desde ya, ponen de manifiesto la diversidad y complejidad del "medio" en las aulas de las escuelas urbano-marginales con niños que hablan con las variantes dialectales que corresponden al origen geográfico de las familias que habitan en los asentamientos, con lenguaje pobre y variadas sintaxis, y que además no tienen ninguna o tienen muy poca experiencia con el lenguaje escrito y su sentido. O en las escuelas rurales, con niños que proceden de culturas ágrafas o analfaberas; o en escuelas con alta repitencia, donde la amplitud de las edades oscila desde los seis hasta los diez o más años. En la Provincia de Córdoba, precisamente, se ha desarrollado una investigación de gran interés sobre la distancia cultural entre la escuela y el medio social.

Además, el propio desarrollo interno de la escuela ha dado lugar a deformaciones de su "micromedio" con los vicios que caracterizan a la "cultura de la escuela" descrita en conocidas investigaciones etnográficas. La política educacional no ha podido, no ha querido o no ha sabido introducir los correctivos necesarios en la formación y capacitación en servicio, en la gratificación económica y profesional, en la transformación de una administración burocrática.

Este panorama obliga a introducir cambios que no se limiten al entorno de alfabetización. Si bien es indispensable el "ambiente de lectura", sobre todo cuando la población es urbano-marginal o rural, éste no se debe concebir como una pura exhibición de estímulos que el maestro debe coordinar. Es tanto o más importante crear situaciones reales de comunicación oral y escrita así como un clima de confianza y credibilidad en el aprendizaje de todos los niños.

### **La escritura como instrumento de mediación en la escuela**

Michael Cole incluye un componente en la caracterización de la escuela, que tiene relación más directa con la alfabetización inicial. En

ella dice, "existe un instrumento de mediación especial, la escritura, que es esencial para la actividad en la escolarización. La escritura es utilizada tanto en el sistema de lenguaje como en el físico (p.e., la matemática)".

Este instrumento, la escritura, requiere aprendizajes cualitativamente nuevos, ya que se trata de un contenido que se desprende de la realidad concreta para manejar sus representaciones, que enfrentan al niño con una nueva realidad, que es la realidad de los símbolos. Como dice Bruner, "a través de la distinción entre la palabra escrita y el objeto que la representa", la escuela desarrolla "modos de pensamiento independientes del contexto" (Bruner, 1987, p.62).

Se supone que no ignoro los debates suscitados sobre la diferencia entre conocimientos cotidianos y escolares, a partir de las diferencias entre conceptos espontáneos y científicos que Vigotsky formulo. También conozco las variadas y creativas experiencias que actualmente demuestran cómo se pueden entretener, desarrollar e influir recíprocamente, los conocimientos cotidianos con los nuevos, escolares; de cómo, a partir de actividades cotidianas, se construyen regularidades y conexiones que dan lugar a conocimientos científicos. Pero, evitando mayores digresiones, y en este marco, paso a referirme en particular a la adquisición inicial de la escritura y la lectura.

### **Función simbólica del complejo sistema de signos de la escritura**

Se sabe que las investigaciones sobre iniciación en lectura y escritura se desarrollan preferentemente sobre dos líneas: una, sobre el proceso de adquisición; otra, sobre los modelos cognoscitivos del procesamiento de la información. Me referiré a la primera, sobre la cual he realizado algunas experiencias, sin despreciar los recursos que ofrece la segunda.

En primer lugar, se necesita optar por una definición significativa de la lengua escrita que se diferencie de las que comúnmente subyacen en

los diseños curriculares y en la práctica de la enseñanza. Dicho brevemente, la escritura no es solamente una función psicomotriz, como se supone en el "aprestamiento" tradicional, ni es un aprendizaje simplemente perceptivo, como se supone en los métodos basados en elementos no significativos de la lengua (letra, sonido, sílaba, palabra).

Como corresponde a su origen sociocultural, siempre responde a propósitos y funciones que le dan sentido. Existen evidencias, en particular gracias al método etnográfico, para demostrar que en las aulas se usan palabras, frases, o simplemente sílabas y letras fuera de todo contexto. Por otra parte, han sido muy mencionadas las investigaciones de J. F. Reid, quien comprobó que para los niños por él investigados la lectura "es una actividad misteriosa, que ellos abordan con la más vaga expectativa; que no comprendían en qué consistía esa actividad, ni el objeto y utilidad de la misma" (Reid, 1966). Replicadas estas investigaciones por J. Downing (1970) y otros, se demostraron las asociaciones socioculturales que existen con esa actitud.

Wersh (1990) considera que el aporte más importante de Vigotsky reside en haber descubierto la función mediadora del signo en el proceso de internalización<sup>3</sup>. Y, precisamente, según Vigotsky, la escritura se origina en la creación y evolución del signo. La lengua escrita es "la función simbólica del complejo sistema de signos de la escritura" (Vigotsky, 1979, p. 160).

### **Evolución de la función simbólica del sistema de signos de la escritura**

Para estudiar esa función simbólica, aplica el primer principio del análisis de los procesos psicológicos superiores (Vigotsky, 1979, 99-105).

<sup>3</sup> La creación de herramientas para el trabajo y para la defensa desempeñaron su papel para la hominización, actuando sobre el mundo externo. Los signos, ya sea para recordar, comunicar o registrar, actuaron como instrumentos que se dirigían hacia el interior del hombre generando, enriqueciendo y desarrollando sus contenidos psíquicos.

En oposición a la forma "fossilizada" de una conducta, aplica su método "experimental evolutivo" o "genético experimental", que abarca "el proceso de desarrollo de una determinada cosa en todas sus fases y cambios" "porque solamente a través del movimiento se puede descubrir su naturaleza, su esencia".

Analiza la "historia natural" de las operaciones con signos y descubre la similitud de su evolución en el juego, el dibujo y la escritura. En la escritura encuentra una evolución que parte de la representación directa de las cosas (simbolismo de primer orden); después representa su significado con la mediación del habla (simbolismo de segundo orden) y por fin prescinde del habla como mediador para percibir directamente el significado por medio de la escritura, que se convierte en significante (otra vez simbolismo de primer orden).

Esta interpretación coincide con otras relativamente recientes de la epistemología de la lingüística, según las cuales la escritura "sólo toma autonomía y características propias a partir de una relación de sustitución del lenguaje hablado" ...pero... "una vez asumida esa sustitución, se comporta como un sistema de signos específicos" (Ricoeur, 1982).

### **La comprensión interna de la lengua escrita**

Igual interés tiene para nuestro tema otra consideración lingüística de Vigotsky, sobre la necesidad de "distinguir dos planos en el lenguaje: su aspecto interno, significativo y semántico, y externo y fonético que, aunque forma parte de una verdadera unidad, tiene sus propias leyes de movimiento" (Vigotsky, 1964, p. 139). Para que el niño tome conciencia de lo que verdaderamente es la lengua escrita, debe adquirir, desde el principio, su comprensión interna. "Se les ha enseñado a los niños, decía, a trazar letras y formar palabras, pero no se les ha enseñado el lenguaje escrito". "Se ha hecho tanto hincapié en la mecánica de la escritura que se ha olvidado el lenguaje escrito como tal" (Vigotsky, 1979, p. 159). "A los

niños debería enseñárseles el lenguaje escrito, no la escritura de letras" (Vigotsky, 1979, p. 178).

### **Alfabetización "emergente" y "alfabetización escolar"**

Las investigaciones evolutivas sobre la "alfabetización emergente" en edades muy tempranas (Strickland y Morrow, 1989) han enfatizado la importancia del papel constructivo del niño y de su aprendizaje espontáneo en un medio alfabetizado. Pero, tal como ocurrió en el estudio de los ambientes familiares de los lectores precoces, también en este caso se comprueba que los padres cumplieron un gran papel con sus demostraciones sobre los propósitos de la escritura y los placeres de la lectura, así como con la enseñanza directa (Teale y Sulzby, 1989).

Vigotsky se anticipó a este movimiento cuando escribió que el niño "se acerca a la escritura como una etapa natural de su desarrollo y no como un entrenamiento desde afuera" (Vigotsky, 1979, p. 177). Por iniciativa de Vigotsky, ya en 1929 Luria investigó sobre "las raíces de los procesos de escritura, aconsejándole al maestro que se aprobara en ese conocimiento para enseñarle a su alumno a escribir". Pero, al mismo tiempo, agregaba que "desde el comienzo del aprendizaje de la escritura hasta su pleno dominio se extiende una importante zona que tiene una gran significación (...) Se encuentra en el empalme entre las formas de registro primitivo de carácter prehistórico (...) y las nuevas formas culturales, introducidas orgánicamente" (Luria, 1987, p.55).

Cuando Vigotsky compara la iniciación del lenguaje escrito con la del oral (Vigotsky, 1964, p. 114) encuentra dos diferencias fundamentales: la ausencia de necesidad para producir el primero, así como su carácter abstracto y estructura peculiar que requiere una actividad reflexiva consciente. Son diferencias que explican la distancia temporal entre la adquisición de uno y otro y que, además, requieren la intervención del maestro. En primer lugar, para despertar en el niño la

necesidad de leer y escribir haciéndole conocer experiencialmente el sentido de la lengua escrita, sus propósitos, su utilidad. Para que el niño logre la comprensión interna del lenguaje escrito, dice que "el secreto de la enseñanza es la preparación y organización del complejo proceso de transición de un simbolismo a otro, a través de sus momentos más críticos". Esta crisis se expresa en el conflicto entre lo "fónico" y "lo semántico", que algunos modelos tratan de resolver, entre ellos, el de integración de fuentes sobre la información del texto, de Marie M. Clay (Clay y Cazden, 1990).

Así, Vigotsky, precursor de la "alfabetización emergente", que demostro la singularidad de los procesos internos en la rección humana frente al medio, consecuente con sus primeras reflexiones sobre el papel del maestro en "la lucha del hombre con el mundo y consigo mismo", aconseja la intervención intencional, aún en la prehistoria del lenguaje escrito, para que culmine en la significación. Investigadores actuales, como Dole, Duff, Roehler y Pearson (1991), convencidos de que el objeto de la lectura es la significacion, subrayan que se deben compartir las intencionalidades del alumno y del maestro en función de los propósitos, las demandas del texto y las situaciones del contexto. Recomiendan especialmente los cuidados del maestro para construir el andamiaje que le permita al niño asumir sucesivamente estrategias hasta que logre su independencia, como resultado de complejas negociaciones que involucran al autor, al maestro y la comunidad de pares.

### **Heterogeneidad en el punto de partida**

En el año 1990 iniciamos el seguimiento —■ que duraría dos años — con una cohorte que se inscribía en primer grado. Eran 323 alumnos de 17 escuelas con población de distinto nivel económico y de diferente origen cultural, especialmente en las escuelas urbano-marginales comprendidas en la muestra. Las 17 escuelas — todas de la ciudad de Buenos Aires — fueron consideradas en su conjunto y no como

experiencias paralelas. La mayoría de las maestras a cargo del primer grado habían sido tutoras en esmerados cursos de capacitación en servicio, que tuvieron lugar entre 1985 y 1989. Las restantes fueron docentes-alumnas destacadas en dichos cursos y en talleres (véase Braslavsky et al. 1985/1988). Actuaron como docentes e investigadoras, en reuniones semanales de intercambio, discusión y concertación.

Se elaboró una escala de acceso a la significación con el material empírico obtenido en respuesta a una consigna que les sugería a los niños la producción de un texto. Codificadas las pruebas, se obtuvieron cuatro rangos que pudieron ser interpretados de acuerdo con las observaciones de Luria sobre la evolución de la escritura en las primeras edades. Rango A: ninguna producción, dibujos, números, esbozos de escritura, como primeras señales del conocimiento externo de la escritura; B: conocimiento externo y no instrumental de la misma; C: acceso a su uso instrumental y simbólico; D: Escritura simbólica, significativa, que culminaría, según Luria, la prehistoria de la lengua escrita (véase Braslavsky, 1992a).

Dos semanas después de iniciadas las clases, predominaron las escrituras preinstrumentales (A + B) en un 74,22%. Las presimbólicas y simbólicas (C + D) sumaban el 23,9%. Cuando se analiza cada grado, se observa que en las escuelas urbano-marginales predominan francamente las producciones más bajas, sin significación (Braslavsky, 1992a, p.62, p.65, p. 112, p.113, p. 118, p. 119, p. 120).

Se puede advertir, pues, que cuando los niños ingresan a la escuela, si bien la gran mayoría tiene por lo menos algún conocimiento de la lengua escrita, se manifiesta una marcada heterogeneidad en el conjunto de la población, así como entre las escuelas y dentro de cada aula.

### **Aceso a la significación a pesar de la heterogeneidad en el punto de partida**

La escala se usó como instrumento de evaluación continua, por medio de los registros de escritura quincenal que los niños producían



respondiendo a consignas relacionadas con las actividades curriculares o incidentalmente emergentes.

Las pruebas registradas tres meses después de las anteriores, mostraron una inversión de los resultados: los rangos preinstrumentales (A + B) suman el 20,5% y los simbólicos (C + D) suman el 70,4%. Al finalizar el año, el rango A y los rangos simbólicos (C + D) sumaban el 88,8%. (El 4,5% estuvo ausente en la prueba final). La calidad y la espontaneidad de la escritura fue muy notable, así como el interés por la lectura y su comprensión, que fue evaluada con otros instrumentos (Braslavsky, 1992, p. 86-95).

Con los recaudos necesarios, pro tratarse de una muestra no probabilística, se analizó la distribución por rango de la producción escrita según el nivel de la escolaridad del padre y de la madre, al comenzar y finalizar el primer año. Se pudo advertir que la asociación con la escolaridad del padre tiene significación estadística sólo al comienzo. Y que la escolaridad de la madre parece asociada en los dos momentos, pero con mayor significación en el primero que en el segundo. Estas y otras observaciones podrían indicar que "se habrían operado modificaciones sustantivas en los niveles de logro de los alumnos, más allá de las desigualdades socioeducativas de su marco familiar y comunitario" (Braslavsky, 1992, p.78).

No tomamos estos resultados como concluyentes, sino como punto de partida para formular una hipótesis sobre los efectos de la enseñanza en la alfabetización inicial, a partir del proceso analítico simbólico que se encamina hacia la significación de la lengua escrita; del apoyo profesional del maestro; de un ámbito de actividad que respeta la cultura de los alumnos.

### **Referencias bibliográficas**

BRASLAVSKY, B. P. de. *La escuela puede*. Buenos Aires: Aiquê, 1992a.

BRASLAVSKY, B. R de. Teoría sociohistórico-cultural y el rol del maestro en la alfabetización inicial. *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*. [Buenos Aires], v.4, n.11, 1992b.

\_\_\_\_\_ FERNÁNDEZ DE GACIO, S CARBONE, G. *La lectoescritura inicial en una escuela para la democracia*. [S.l.: s.n], 1985-1989.

BRUNER, J. *La importancia de la educación*. Buenos Aires: Paidós, 1987.

\_\_\_\_\_ *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa, 1988.

CLAY, M. C, CAZDEN, C. B. A Vygotskian interpretation of reading recovery. In: INSTRUCTIONAL implications and applications for sociohistorical psychology. Cambridge: L. C. Moll, Cambridge University Press, 1990.

COLE, M. Cognitive development and formal schooling: the evidence from cross-cultural research. In: INSTRUCTIONAL implications and applications of sociohistorical psychology. Cambridge: L. C. Moll, Cambridge University Press, 1990.

DOLE, Duff et al. Reading comprehension instruction. *Review of Educational Research*, 1991.

DOWNIGN, J. *Reading and reasoning*. Great Britain. Chambers, The Pitman, 1970.

GALLIMORE, R., THARP, R. Teaching mind in society: teaching, schooling, and literate discourse. In: INSTRUCTIONAL implications and applications of sociohistorical psychology. Cambridge: L. C. Moll, Cambridge University Press, 1990.

GOODMAN, Y, M., GOODMAN, K. S. Vigotsky in a whole language perspective. In: INSTRUCTIONAL implications and applications of

- sociohistorical psychology. Cambridge: L.C. Moll, Cambridge University Press, 1990.
- LURIA, A. Materiales para la génesis de la escritura en el niño. In: *Psicología y pedagogía en la URSS*. Moscú: Progreso, 1987.
- MOLL, L. C. Vigotsky and education. In: INSTRUCTIONAL implications and applications of sociohistorical psychology. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- REÍD, J. F. Learning to think about reading. *Educational Research*, n.9, p.56-62, 1966.
- STRICKLAND, D., MORROW, L.M. *Emergency literacy*. Newark: IRA, 1989.
- TEALE, W. H., SULZBY, L. *Emergency literacy*. Newark: **IRA**, 1989.
- VIGOTSKY, L. S. *Lenguajeypensamiento*. Buenos Aires: Lautaro, 1964.
- i \_\_\_\_\_ *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Barcelona: Grijalbo, 1979.
- \_\_\_\_\_ *Obras escogidas, aprendizaje visor*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1991.
- WERTSCH, J. V The voice of rationality in sociocultural approach to mind. In: INSTRUCTIONAL implications and applications of sociohistorical psychology. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

Berta Perelstein de Braslavsky se graduo en Pedagogia en la Universidad de Buenos Aires (UBA) para realizar luego sus estudios de postgrado en la Universidad de Paris, con posteriores perfeccionamientos

en la URSS, Suiza, Inglaterra, EE. UU. y Canadá. Há desplegado una amplia labor como docente e investigadora traducida en publicaciones de difusión internacional. Se ha desempeñado como consultora en distintos organismos internacionales. Recibió el Premio Interamericano de Educación "Andrés Bello" 1993 de la OEA. En la actualidad preside el Departamento de Ciencias de la Educación de la UBA, labor que comparte con participación en sociedades científicas y comisiones de relevancia del ámbito internacional.

*The paper deals with the process of gaining knowledge from the perspective of the influence of psychology on education, as well as the influence of education on psychology. Taking into account that the cognition sciences advise the matching of the cognition process with the logical structure of each science, (he influence of (he environment in such relation is analyzed. For that purpose, aspects such as conscious and self-regulated student learning the role of the teacher in such achievement and the introduction of children to the written languagem which is the harbinger of creative thinking and of analytic-symbolic scientific knowledge, are reviewed. The author also analyzes writing in school, the development of the symbolic function of the sign system in writing understanding of language and the "upsurge of literacy" and "school literacy ". It concludes with the results of an experience started in 1990 and the partial results of the different instruments applied.*

*Cette étude porte sur les processus d'acquisition des connaissances sous l'angle de l'influence de la psychologie sur l'éducation, mais elle tient également compte de l'influence de l'éducation sur la psychologie. Portant du principe que les sciences cognitives comeillent défaire correspondre le processus de la connaissance avec la structure logique de chaque science, on a étudié ici le rôle du milieu dam ce rapport. Dans cette perspective, on a étudié des aspects tels que l'apprentissage conscient et outorègulé de l'élève,*

*le rôle du maître dans ce processus et la confrontation entre l'enfant et l'apprentissage de la langue écrite que est le précurseur de la pensée créative et de la connaissance analytico-symbolique de la science. On a également analysé l'écriture à l'école; l'évolution de la fonction symbolique du système de signes de l'écriture; la compréhension de la langue, l'alphabétisation "émergente" et l'alphabétisation "scolaire". La conclusion porte sur les résultats d'une expérience entamée en 1990 et sur le résultat partiel de l'application de divers instruments.*

*El trabajo trata sobre los procesos de adquisición del conocimiento desde la perspectiva de la influencia de la psicología sobre la educación, pero también se considera la influencia de la educación sobre la psicología. Teniendo en cuenta que las ciencias cognitivas aconsejan compatibilizar el proceso del conocimiento con la estructura lógica de cada ciencia, se analiza la participación del medio en esa relación. Para ello se estudian aspectos como el del aprendizaje consciente y autorregulado del alumno, el papel del maestro en ese logro y el enfrentamiento del niño con el aprendizaje de la lengua escrita que es precursor del pensamiento creativo y del saber analítico-simbólico de la ciencia. La autora analiza además la escritura en la escuela; la evolución de la función simbólica del sistema de signos de la escritura; la comprensión de la lengua; y la "alfabetización emergente" y "alfabetización escolar". Se concluye con los resultados de una experiencia en 1990 y el resultado parcial de distintos instrumentos aplicados.*

# Notas de Pesquisa

## *Custos da Alfabetização de Jovens e Adultos: o Programa da Universidade Católica de Brasília\**

Pesquisadores: Candido Alberto Gomes (coordenador), Dalva Guaracyra M. Cardoso, Amélia Eloy Santana, Antônio da Costa Neto, Edlamar Maria de Fátima, Elizabeth Danziato Rego Lima, Eunice Aparecida Spader, Maria do Carmo Nascimento Diniz e Mirtes Maria Trigueiro Santoro

**Instituição:** Universidade Católica de Brasília (UCB)

**Fonte Financiadora:** UCB

Tendo em vista a escassez de pesquisas sobre custos educacionais no Brasil, particularmente sobre a educação de jovens e adultos, realizamos uma pesquisa-treino no curso de Economia e Finanças da Educação, oferecido no primeiro semestre de 1995 pelo Mestrado em Educação da Universidade Católica de Brasília. Assim, procuramos atender a uma das tônicas do projeto do referido mestrado, que prevê o

envolvimento de docentes e discentes na pesquisa, e também oferecer subsídios para os que conduzem o Programa de Alfabetização de Adultos dessa universidade. Desse modo procura-se evitar que em casa de ferreiro se use espeto de pau.

### **O programa e o seu financiamento**

O mencionado programa foi implantado no segundo semestre de

\* Agradecemos as valiosas orientações do professor Antônio Emílio Sendim Marques. Eventuais limitações, entretanto, são de exclusiva responsabilidade do autor e dos colaboradores. Opiniões e conclusões não representam pontos de vista institucionais.

1993, como resposta da universidade ao meio imediato em que se encontra. Apesar da relativamente elevada taxa de alfabetização apresentada pela população de 15 anos e mais do Distrito Federal (90,8%, segundo o Censo de 1991), as correntes migratórias contribuem ponderavelmente para a subeducação e a falta de acesso aos bens da cidadania de modo geral. Tais condições se estendem ao Entorno do Distrito Federal, cuja população é crescente.

Para implantar o programa, a universidade organizou equipes de coordenação, supervisão, monitoria e consultoria. As duas primeiras são formadas por professores da própria instituição. A equipe de monitoria é constituída por alunos da universidade e do ensino médio do Centro Educacional da Católica de Brasília e do Colégio D. Bosco, bem como por voluntários das comunidades. Os alunos recebem pela sua participação bolsa de estudos no valor de 50% da mensalidade. A universidade também remunera a consultoria realizada por um dos autores do Método D. Bosco de Educação de Base, esco-

lhido para o programa. O treinamento dos monitores é também custeado pela universidade.

As salas de aula têm funcionado em locais cedidos gratuitamente, como instalações da própria universidade, de escolas públicas e particulares, galpões e salões comunitários, canteiros de obras, salões paroquiais, dependências de órgãos governamentais, empresas privadas etc.

Cada aluno recebe gratuitamente um conjunto de material escolar, composto de um caderno grande de 100 folhas, uma pasta plástica com elástico, dois lápis pretos nº 2 e uma borracha. Cada monitor recebe, também gratuitamente, um manual, um conjunto de cartazes, um caderno brochura, um lápis preto nº 2, uma borracha, dois apontadores, uma pasta com elástico, dois pincéis atômicos, um apagador de giz (com caixa), três caixas de giz branco e duas caixas de giz colorido. Com isso assegura-se o material mínimo para cada aluno e cada regente de turma. Os recursos têm provido ora de convênios com o Movimento de Educação de Base e a Confederação Geral dos Trabalhadores, ora de campanhas

de arrecadação de fundos realizadas pela universidade.

Os supervisores recebem da universidade recursos para cobrir despesas de combustível, uma vez que cada um se responsabiliza pelo acompanhamento e pela avaliação do programa numa área geográfica determinada. Quando existem recursos de convênios, os monitores recebem vale-transporte.

Os cursos de alfabetização têm sido oferecidos semestralmente, com a duração total de quatro meses ou 160 horas de atividades. Considera-se que, em geral, a maioria dos alfabetizandos está em condições de ser habilitada em três meses ou 120 horas de atividades.

O método selecionado, isto é, o Método D. Bosco, foi concebido em 1963 pelo Pe. Tiago de Almeida, em Goiânia. Devemos lembrar que a pedagogia de D. João Bosco foi criada na Itália, no século passado, para atender às necessidades das crianças e jovens de rua, associando o trabalho, o estudo, o lazer e a oração (cf Mashek, 1992).

De 1993 ao primeiro semestre de 1995, o programa treinou 743 monitores em 18 grupos. Nos dois primeiros anos, foram alfabeti-

zados 2.652 jovens e adultos no Distrito Federal e em Goiás, por um total de 335 monitores, resultando na relação média de 7,9 alunos por monitor. No primeiro semestre de 1995, período da coleta de dados desta pesquisa foram habilitados 651 **dos** 926 alunos iniciantes, correspondendo a evasão a 29,7%. Nesse período letivo atuaram 87 universitários, três alunos do Centro Educacional da Católica de Brasília, três alunos do Colégio D. Bosco e 35 voluntários das comunidades, atingindo o total de 128 monitores (relação de 7,2 alunos por monitor).

### **Os postos estudados**

Como existe uma variedade de condições de execução do programa, conforme explicado, foram selecionados intencionalmente três postos capazes de representar aproximadamente cada situação: um localizado em órgão governamental, outro em canteiro de obras de uma construtora e o último localizado em "galpão comunitário" de uma cidade satélite. Todos foram visitados por equipes de mestrandos, que fizeram



a coleta de dados. O trabalho limitava-se aos custos, não sendo seu escopo analisar os aspectos pedagógicos ou fazer uma avaliação global do programa. Prevaleram, obviamente, os dados coletados no momento das visitas.

O Posto nº 1 funcionava numa ampla sala de aula improvisada, em um prédio público, no Plano Piloto. Tinha boa iluminação, mas não condições adequadas de ventilação. Utilizavam-se 16 mesas de ferro (de bar) e respectivas cadeiras, além de um pequeno quadro de giz. Utilizavam-se materiais suplementares, bem como eram fornecidos café e água aos alunos e monitores. Na sala estudavam 47 alunos com cinco monitores. Os alunos eram em sua maioria servidores da firma prestadora de serviços de limpeza. Uma funcionária do próprio órgão público cedia duas horas diárias do seu expediente para atuar no programa. Os monitores eram alunos da universidade. Utilizavam-se materiais suplementares, bem como eram fornecidos café e água aos alunos e monitores.

O Posto nº 2 também se encontrava no Plano Piloto, funcionando no refeitório do canteiro de

obras de uma grande construtora. O galpão era de madeirite, material aproveitado da obra, e considerado bem iluminado e arejado. O chão era de cimento. O mobiliário se compunha de seis mesas grandes e 712 bancos acoplados. O quadro de giz era muito pequeno para as dimensões da sala. A turma começou com oito alunos e, como o aproveitamento foi desigual, a mesma se dividiu em dois grupos de quatro. As duas monitoras eram alunas da universidade e recebiam vale-transporte, conforme convênio com a CGT.

Ao contrário dos anteriores, o posto nº 3 era o que dispunha de menos apoio. Funcionava num galpão, construído pelo governo do Distrito Federal e entregue à comunidade local, em área de baixa renda de uma cidade satélite. Tratava-se de um amplo salão com 40 carteiras escolares e respectivas cadeiras e um quadro de giz. No dia da visita — o fornecimento de água e energia elétrica estava interrompido por falta de pagamento. As condições de conservação do prédio eram precárias. O trabalho prosseguia graças à atuação perseverante de voluntários, que arrecadavam recursos em dinheiro ou em espécie

para manter o galpão e o curso funcionando. Quando se realizou a coleta de dados, funcionava efetivamente uma turma, com uma monitora, aluna da universidade, e outra monitora voluntária da comunidade, para 14 alunos. Consta que posteriormente foram restabelecidas as atividades de outras quatro turmas, porém só consideramos os números constatados no dia da visita. Cabe notar, ainda, que, por falta de recursos, os alunos não receberam material completo (apenas caderno, lápis e borracha).

Devemos observar que, em qualquer caso, o compromisso da universidade é o de oferecer supervisão e treinar os voluntários e/ou prover monitores. Os recursos complementares ficam por conta da comunidade, empresa ou órgão que acolhe o programa.

### **Como se definiram os custos**

A definição dos custos é muito relevante para que os dados adquiram significado e possam ou não ser comparados com outros dados. Dessa forma, cabe destacar, inicialmente que adotamos o conceito de custo social, ou seja, quanto

a educação oferecida custa para a sociedade. Assim, excluimos os custos de responsabilidade exclusiva dos alunos. Também deixamos de levar em conta o custo de oportunidade (por exemplo, o quanto ganharian se, em vez de estar matriculados no programa, estivessem trabalhando), para evitar parecer que este tipo de custo é de responsabilidade exclusiva dos alunos. Além disso, cumpre distinguir que não nos limitamos às despesas, a saber, ao conceito contábil, que envolve os desembolsos. Se uma sala ou certo número de carteiras são cedidos gratuitamente, não há desembolso ou despesa a contabilizar, mas existe um custo que é o de renunciar a outro uso para aquela sala ou para as carteiras naquele horário. Desse modo, o custo corresponde à renúncia à melhor das atividades alternativas ou ao custo de oportunidade. Seguindo o caminho aberto por Xavier e Marques (1986), os custos foram considerados como qualquer sacrifício realizado para produzir um bem ou prestar um serviço, desde que possamos atribuir um valor monetário a esse sacrifício, ainda que esse valor não envolva desembolso efetivo.

Optando por este conceito já teremos os *custos de planejamento, investimento e funcionamento*. O primeiro abrange todo o esforço para conceber e planejar o programa. O segundo é representado por prédios e terrenos, ou seja, pelos bens permanentes necessários à prestação de serviços educacionais. Já os custos de funcionamento incluem a manutenção e o desgaste do material permanente. Neste caso, desprezamos os custos de planejamento e englobamos os custos 1) de investimento e 2) de funcionamento.

Na composição dos custos de investimento consideramos, para os três postos selecionados, o custo de reposição ou *shadow rent* (cf. Castro et al., 1972). Indagamos, no caso do prédio público e do "galpão comunitário", inclusive recorrendo a imobiliárias, qual seria o aluguel de benemerência das instalações. No que se refere ao canteiro de obras, levamos em conta o custo de construir o refeitório e situamos o aluguel em 0,5% ao mês do seu valor. Com o conceito de *shadow rent*, ficam embutidos nos respectivos custos a manutenção e a depreciação dos materiais. O mesmo foi feito em relação ao espaço

ocupado no *campus* pela administração central do programa.

Quanto aos custos de funcionamento, incluímos todos aqueles que se referiam a cada posto, desde que se iniciaram até o encerramento de suas atividades, no segundo semestre letivo de 1995. Neste item distinguimos:

2.1) Custos indiretos: Custos da administração central do programa, proporcionais ao número de alunos de cada posto. Para isso, apuramos o tempo de dedicação ao programa, dos coordenadores efetivos (quatro) e da funcionária administrativa, e obtivemos o valor correspondente dos seus salários e encargos. O mesmo rateio foi calculado para os serviços de terceiros, basicamente consultoria. Também apuramos os custos dos materiais permanentes e de consumo, energia, serviço de limpeza e o *shadow rent*.

Deixamos de computar os custos da administração central da universidade (Reitoria, Pró-Reitorias etc.) por serem negligenciáveis, em face do grande número de projetos e atividades existentes.

2.2) Custos diretos: Correspondem aos custos de funcionamento de cada posto. Dividem-se em:

2.2.1) Custos de pessoal — Compreendem as bolsas concedidas mensalmente a cada monitor (pessoal docente) e a proporção dos salários e encargos dos supervisores, correspondente ao número de alunos de cada posto. Assim, por exemplo, se o supervisor era responsável por uma área com 100 alunos e um posto tinha dez alunos, computamos 10% do seu salário e respectivos encargos.

2.2.2) Material de consumo — São os gastos decorrentes da utilização de bens necessários à manutenção ou ao apoio dos serviços consumidos num período inferior a dois anos (cf. Xavier e Marques, 1986). Neste caso estão o material didático de uso dos monitores e alunos, o material de limpeza e o material de uso geral. Os preços atribuídos resultaram de levantamento no varejo, optando-se pelos valores mais baixos.

2.2.3) Material permanente — Valor dos equipamentos e materiais de durabilidade superior a dois anos que, uma vez em uso, não estão normalmente sujeitos à deterioração imediata (por exemplo, mesas, cadeiras, quadros de giz). Foram adotados os mesmos

critérios quanto aos preços de mercado. Dividimos os bens em três classes, com vida útil de dez, cinco e dois anos, tomando um décimo, um quinto e metade do seu valor de mercado.

2.2.4) Outros custos — Incluem estimativas dos custos de luz, água, esgoto, combustível e outros.

Por fim, o número de alunos considerado foi o daqueles que efetivamente freqüentaram os postos na data da coleta de dados, em abril de 1995. Segundo informações da coordenação do programa, não houve evasão de discentes até ao fim do período letivo.

#### Os resultados

A Tabela 1 indica que o custo/aluno total variou de R\$ 130,42 a R\$ 162,52 por semestre letivo. O custo de pessoal foi responsável por 29,5% a 51,4% do total. A proporção dos supervisores é aparentemente alta, pois os monitores são voluntários ou bolsistas por quatro meses, enquanto o pessoal de supervisão é constituído de professores universitários, cujas tarefas se estendem por seis meses. Aos sala-

rios destes últimos temos que acrescentar os encargos sociais, que, evidentemente, não se aplicam aos monitores. Outrossim, não é demais lembrar que os supervisores cumprem tarefas efetivamente técnicas e não burocráticas.

O material de consumo, por sua vez, girou em torno de 10% do total e os outros custos (água,

energia elétrica, telefone etc.) ficaram entre 1,6% e 10%. O material permanente variou entre 12,2% e 29,3% ao passo que o *shadow rent* oscilou entre 15,4% e 39,8%.

E interessante observar que o Posto n° 2, que funcionava no refeitório do canteiro de obras foi precisamente o que atingiu o mais alto custo unitário. De modo geral,

**Tabela 1 — Composição do custo/aluno por semestre letivo (custo direto de funcionamento)**

Itens	Posto n° 1		Posto n°2		Posto n°3	
	RS	%	RS	%	RS	%
Monitoria	22,75	17,40	44,58	27,40	16,65	11,60
Supervisão	28,59	21,90	38,94	24,00	25,62	17,90
Pessoal (subtotal)	51,34	39,30	83,52	51,40	42,27	29,50
Material de consumo	13,24	10,20	19,60	12,00	12,14	8,50
Material permanente	38,20	29,30	20,80	12,80	17,54	12,20
"Shadow rent"	25,52	19,60	25,00	15,40	57,12	39,80
Outros custos	2,12	1,60	13,60	8,40	14,28	10,00
<b>Total</b>	<b>130,42</b>	<b>100,00</b>	<b>162,52</b>	<b>100,00</b>	<b>143,35</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Pesquisa de campo

a média de alunos por monitor é baixa, chegando naquele posto a 4,0, depois que a turma foi subdividida. Nos Postos n<sup>o</sup>s 1 e 3, a média foi de 15,7 e 7,0 alunos. Por isso mesmo, a participação do pessoal docente foi de 11,6% precisamente no Posto n<sup>o</sup> 3. Sendo a educação uma atividade que utiliza tecnologia de trabalho intensivo, quanto maior a relação aluno-docente, menores o custo e a despesa unitários. No entanto, há dois fatores a ponderar: 1) a eficácia pedagógica do programa poderia declinar; 2) como a taxa de analfabetismo do Distrito Federal é relativamente baixa, grande parte dos alunos potenciais provavelmente está dispersa, podendo dificultar a formação de classes numerosas.

Ainda sobre o Posto n<sup>o</sup> 3, cabe notar que a participação do *shadow rent* e do material permanente é relativamente elevada, em face da ociosidade das instalações (e a despeito do estado de conservação) no momento da coleta de dados. Com isso, os outros custos foram também mais altos, ao passo que os custos de pessoal representam os menores valores absoluto e relativo dentre os postos analisados.

E interessante comparar esses dados com os dados referentes ao custo/aluno anual direto de funcionamento do ensino fundamental regular (Xavier e Marques, 1987). Os valores constatados para a rede pública brasileira foram muito baixos: US\$ 80,4 para o total, sendo US\$ 75,5 para a zona rural e US\$ 105,3 para a área urbana. A Unesco situa US\$ 220,00 como patamar mínimo de despesa média anual por aluno (portanto, menos que o custo) para se oferecer uma educação de razoável qualidade no ensino fundamental (Amaral Sobrinho, 1995). Portanto, os custos do programa em tela estão bastante acima dos da rede pública brasileira, cujos dados financeiros refletem a época de aguda crise fiscal em que foram coletados (1986). Por outro lado, como veremos, a despesa média por aluno se encontra acima do patamar fixado pela Unesco.

Cotejado com a composição do custo/aluno, apurado por Xavier e Marques (1987), verificamos que, graças aos bolsistas e voluntários, o custo do pessoal docente do Programa de Alfabetização de Adultos ficou abaixo da média do País. Já as despesas com pessoal não docente

ficaram acima da média nacional, porém, apesar disso, o custo total com pessoal se situou abaixo da média do Brasil. Em compensação, o material permanente e as outras despesas foram mais altas, supondo melhores instalações e serviços no caso do Programa de Alfabetização de Adultos. Estranhamente o material de consumo tinha uma participação maior na rede pública, talvez por esta incluir apreciável quantidade de material de expediente, já que sabemos que o material didático tende a ser escasso na rede pública. E este é particularmente importante para que se efetivem ensino e aprendizagem.

Passando à Tabela 2, temos o custo indireto, isto é, o custo de administração por aluno e por semestre. A coordenação alcançou o total de R\$ 44,67, sendo três quartos deste correspondentes ao item pessoal. Por sua vez, este último compreende apenas 6,5% do pessoal administrativo. Agregando os custos direto e indireto por aluno, verificamos que os Postos n°s 1, 2 e 3 atingiram respectivamente os custos totais de R\$ 150,70; R\$ 200,72 e R\$ 152,69. Os percentuais dos custos indiretos sobre os totais foram, pela

ordem, de 29,6%, 22,3% e 29,3% para os três postos. É interessante recorrer novamente aos dados de Xavier e Marques (1987): na rede estadual do Piauí, os custos de funcionamento da administração foram de 41 % e os da rede estadual de São Paulo de 7% do total do custo/aluno. É possível que a expansão do número de alunos do Programa da Universidade Católica de Brasília conduza a uma redução maior dos custos indiretos, embora esta pesqui-

**Tabela 2 — Composição de custo indireto/aluno por semestre letivo**

Itens	R\$	%
Pessoal técnico	30,73	68,8
Pessoal administrativo	2,90	6,5
Pessoal (subtotal)	33,63	75,3
Material de consumo	4,44	9,9
Material permanente	2,82	6,3
"Shadow rent"	5,52	5,7
Outros custos	1,26	2,8
<b>Total</b>	<b>44,67</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Pesquisa de campo

sa não tenha valores globais, mas apenas referentes a três postos.

Por fim, a Tabela 3 trata só do que é efetivamente desembol-

sado, isto é, a despesa média por aluno por semestre letivo. Os valores se reduzem bastante, variando entre R\$ 106,33 e R\$ 156,05. Como as

**Tabela 3 — Composição da despesa média/aluno por semestre letivo**

Itens	Despesa Direta					
	Posto n° 1		Posto n° 2		Posto n° 3	
	RS	%	RS	%	RS	%
Monitori a Supervisão	22,75	<b>21,4</b>	44,58	28,6	16,65	<b>15,4</b>
Pessoal (subtotal)	28,59	<b>27,0</b>	38,94	24,9	25,62	<b>23,7</b>
Material de consumo	51,34	<b>48,4</b>	83,52	53,5	42,27	<b>39,1</b>
Outros custos	13,24	<b>12,5</b>	19,60	12,6	12,14	<b>11,2</b>
	<b>2,12</b>	<b>2,0</b>	13,60	8,7	14,28	13,2
<b>Total</b>	<b>66,70</b>	<b>62,9</b>	<b>116,72</b>	<b>74,8</b>	<b>68,69</b>	<b>63,5</b>
Despesa Indireta						
Pessoal técnico Pessoal	30,73	29,0	30,73	<b>19,7</b>	30,73	28,5
administrativo Pessoal	2,90	<b>2,7</b>	2,90	<b>1,9</b>	2,90	<b>2,7</b>
(subtotal) Material de	33,63	31,7	33,63	<b>21,6</b>	33,63	31,2
consumo Outros custos	<b>4,44</b>	<b>4,2</b>	<b>4,44</b>	<b>2,8</b>	<b>4,44</b>	<b>4,1</b>
	<b>1,26</b>	<b>1,2</b>	<b>1,26</b>	0,8	<b>1,26</b>	<b>1,2</b>
<b>Total</b>	<b>39,33</b>	<b>37,1</b>	<b>39,33</b>	<b>25,2</b>	<b>39,33</b>	<b>36,5</b>
<b>Total Geral</b>	<b>106,03</b>	<b>100,0</b>	<b>156,05</b>	<b>100,0</b>	<b>108,02</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Pesquisa de campo



instalações e o material permanente são cedidos, cai a participação dos itens relacionados. Dobrando a despesa por semestre, teríamos hipoteticamente valores além do patamar considerado pela Unesco. Tendo comparado esses dados com os do ensino fundamental regular no Brasil, seria desejável cotejar com outros programas de alfabetização de adultos em outras partes do mundo. No entanto, é reconhecidamente escassa a literatura nesta área, além de se encontrar experiências muito heterogêneas. A título de exemplo, com base na documentação disponível vale mencionar um programa não formal de educação básica do Senegal, o Tosíán, recentemente analisado pela Unesco. A despesa é de US\$ 40,00 por ano e por participante, tomando-se um projeto médio de 18 meses a dois anos e abrangendo dez aldeias e 600 participantes (Guttman, 1995). Tal valor, muito mais baixo que o do ensino regular, é, todavia, mais caro que outros programas de educação não formal na África Subsaariana, que têm menor duração e requerem menos treinamento, material didático e

investimento inicial. Evidentemente este é um programa diferente, num país onde o facilitador recebe US\$ 50,00 mensais para trabalhar com duas turmas de 30 participantes cada uma. O Programa de Educação de Adultos da Universidade Católica de Brasília apresenta significativas diferenças em relação às condições da África Subsaariana ou da Amazônia e do Nordeste rurais brasileiros, onde um monitor ou professor muitas vezes trabalha sob uma cabana ou até sob uma árvore. Os postos do programa em tela contam com instalações de relativo conforto e com salários mais altos. Ademais, quase todo o material de consumo é didático e chega efetivamente a cada monitor e aluno desde a primeira aula. A supervisão itinerante, por seu lado, responsável por parte apreciável dos custos, é um trabalho técnico e não burocrático. Portanto, os custos refletem não só o custo de vida local, como também sua complexidade. Quanto à qualidade, a questão é outra — os ortodoxos optam por não falar dela — quando tratam de custos. Entretanto, não é demais lembrar que alto custo não

é necessariamente indicador de alta qualidade e vice-versa.

Por fim, analisando as três tabelas acima, cabe indagar sobre a origem dos recursos utilizados para cobrir os custos. Levando em conta que a universidade se responsabilizou pela administração, supervisão e monitoria, coube a esta, respectivamente, 75,2%, 87,2% e 70,6% do custo/aluno total nos Postos n<sup>os</sup> 1, 2 e 3. O percentual restante foi coberto pela comunidade, incluindo-se neste conceito a empresa e o órgão público envolvidos.

### Conclusões

Como se vê, o programa em tela segue uma receita simples. Do ponto de vista da eficiência, um dos problemas enfrentados é o da dispersão de alunos e certa capacidade ociosa. Cortar os custos em vez desta última pode afetar a eficácia do programa, o que não corresponderia a nenhum ganho, antes a uma perda. Quanto à equidade, embora não tenhamos utilizado uma amostra estatisticamente representativa, o Posto n<sup>o</sup> 3, cuja comunidade tinha população menos

privilegiada do ponto de vista social, era o menos aquinhado. Onde existia patrocínio, isto é, nos Postos n<sup>os</sup> 1 e 2, havia mais recursos. Pelo menos nos três postos analisados, houve regressividade e não progressividade da distribuição de recursos.

Um último ponto que merece reflexão sem preconceitos ou visões radicais, sejam privatistas ou estatizantes, está nas diferenças em relação ao setor público. O programa beneficiou-se de certas vantagens que tal setor não tem e não contou com alguns dos seus problemas. Assim, ao contrário do Estado, o programa teve os postos funcionando em instalações cedidas e pagou muito menos salários e encargos sociais, pois teve a participação de estudantes e voluntários. Por outro lado, trabalhou com um mínimo de pessoal burocrático, contou com uma estrutura simples e barata e seu pessoal não docente dedicou-se integralmente a tarefas técnico-pedagógicas. Nem sempre o poder público, lamentavelmente, tem conseguido alcançar isto, a julgar pelos dados de Xavier e Marques (1987).

## Referencias bibliográficas

- AMARAL SOBRINHO, José. O regime de colaboração entre estados e municípios: uma estratégia para administrar a escassez. *Universa*, v.3, n.1, p. 125-136, mar. 1995
- CASTRO, Cláudio de Moura et al. *Ensino técnico: desempenho e custos*. Rio: Ipea/Inpes, 1972.
- GUTTMAN, Cynthia. *Breaking through*. Paris: Unesco/Unicef, 1995.
- MARSHEK, R.W. *The Don Bosco way to tran disadvantaged youth*. Genebra: International Labour Office, Training Policies Branch, 1992.
- XAVIER, Antônio Carlos da R., MARQUES, Antônio Emílio Sendim. *Custo direto de funcionamento das escolas públicas de 1º grau: aspectos metodológicos e manual de instruções*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus, 1986.
- \_\_\_\_\_ *Quanto custa um aluno nas escolas que os brasileiros freqüentam*. Brasília: Ipea, 1987.

## *Alfabetização de Jovens e Adultos: um Estudo Etnográfico*

**Pesquisadora:** Ruth da Cunha Pereira **Instituição:**

Universidade Estácio de Sá (Unesa) **Fonte**

**Financiadora:** Unesa

O analfabetismo é um fenômeno social profundamente instalado em diversos países, represen-

tando a negação do direito fundamental do cidadão de aprender, conhecer e comunicar-se. Atual-

mente, pode-se verificar no mundo cerca de um bilhão de adultos que não sabem ler nem escrever um simples texto sobre a vida cotidiana (Unesco, 1994). Esse número pode ainda ser maior, ao se considerar também a questão do analfabetismo funcional que atinge a muitas pessoas que, ao deixarem de frequentar a escola, perderam o hábito de ler e escrever. Acresce que cerca de 130 milhões de crianças em idade escolar não têm acesso aos estabelecimentos de ensino, estão fora da escola (Unesco, 1994), ameaçando aumentar cada vez mais o contingente de adultos analfabetos no século XXI. De fato, criar no mundo condições para que todos os homens possam alfabetizar-se representa um grande desafio que precisa ser enfrentado.

Esta realidade apontada pela Unesco é, igualmente, constatada no Brasil. Apesar de diversas iniciativas proclamadas pelo governo no sentido da alfabetização de todos os brasileiros, através dos tempos, pode-se dizer que não se conseguiu, até hoje, erradicar o problema do analfabetismo existente em nosso País.

Assim, verifica-se que, no III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto: 1980-1985 (Brasil, 1980), a educação é vista dentro da ótica da política social, havendo o compromisso de colaborar com a redução das desigualdades sociais e voltando-se preferencialmente para a população de baixa renda. Ele aponta como prioridade a educação básica, onde a alfabetização tem um papel preponderante. Da mesma forma o Plano Decenal de Educação para Todos: 1993-2003 (Brasil, 1993) propõe o objetivo mais amplo de "assegurar, até o ano 2003, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam a necessidades elementares da vida contemporânea" (p. 12-13). Este plano, inclusive, tem sido apresentado como um instrumento de luta para a recuperação da educação básica neste País, exigindo um esforço conjunto de todos os agentes do processo educativo: a União, os Estados, os municípios, as escolas, os professores, os dirigentes escolares, os sindicatos, enfim, toda a sociedade civil. Entretanto, são poucos os movimentos efetivos

para a concretização deste plano, ainda que seja inegável a importância de ações do MEC, como o Pró-Leitura e o Pró-Ler.

Os percalços são muitos e variados, pois um grande número de adultos, tendo que trabalhar para sua sobrevivência, não dispõe de tempo hábil e condições favoráveis para estudar na busca de realização de seu projeto de vida. Por outro lado, algumas vezes, pela própria exigência do trabalho, se vêem forçados a buscar, de alguma forma, alfabetizar-se.

A alfabetização é fundamental para o ser humano. A deficiência nesta área afeta cada homem e cada mulher como indivíduo e como membro de uma comunidade, constituindo-se num entrave ao desenvolvimento pessoal e social, além de representar uma violação de seu direito fundamental à educação.

Diante da importância desse processo contínuo de alfabetização de jovens e adultos, a Universidade Estácio de Sá (Unesa) procura trazer sua contribuição, ao propor o desenvolvimento de um curso de extensão para atender a essa clientela da comunidade:

"Alfabetização para a prática da cidadania", que teve início em agosto de 1993, como proposta de grande relevância para o trabalho de integração entre universidade e comunidade. Esse curso conta com a participação sistemática de, pelo menos, três professores (uma coordenadora-geral, uma coordenadora adjunta e uma supervisora pedagógica) e três monitoras (estudantes da universidade que voluntariamente aceitaram participar do projeto e que, após a devida seleção, se engajaram em suas atividades, recebendo, para isto, um apoio financeiro da instituição).

Essa nova experiência na Universidade Estácio de Sá fez emergir o projeto de pesquisa com o título "Alfabetização de jovens e adultos: um estudo etnográfico", a partir de inúmeras questões que surgiram na procura de alternativas que atendessem às necessidades desses alunos, tais como: 1) que relação existe entre as habilidades de leitura e escrita identificadas nos alunos que freqüentam o curso de alfabetização e o nível de escolaridade declarada por estes alunos? 2) qual a expectativa desses alunos em relação ao curso em termos de

sua aprendizagem? 3) que aspectos podem ser identificados nas atividades dos alunos que se mostram como indicadores de seu desenvolvimento no processo de alfabetização para a cidadania? 4) como as monitoras percebem o trabalho que realizam nas turmas formadas para alfabetização de jovens e adultos? e 5) como a equipe coordenadora do curso e as monitoras percebem os fatores que influem no processo de alfabetização de jovens e adultos, no sentido de lhes permitir a utilização da leitura e da escrita para a solução de problemas da vida prática?

Assim sendo, o objetivo da pesquisa, em andamento na Unesa, é analisar os fatores facilitadores ou não do processo de alfabetização de jovens e adultos num curso de extensão. A razão pela qual se optou por este propósito na investigação está muito mais ligada à possibilidade de discutir as relações entre pensamento, linguagem e alfabetização, e de apontar caminhos que favoreçam uma proposta de alfabetização de jovens e adultos, do que à apresentação de diretrizes metodológicas para formação do leitor-escriptor.

Dentro de uma abordagem qualitativa da pesquisa educacional (Ezpeletta e Rockwell, 1984, 1986), procura-se integrar a informação histórica local (documental e oral) com a análise etnográfica. A coleta de dados foi feita através da observação participante, discussão da prática das monitoras em reuniões de orientação pedagógica, entrevista, análise de documentos e aplicação de testes para avaliar o nível de linguagem dos alunos. Nesses textos, foram aplicadas aos alunos as provas constitutivas da Escala Alfa (Feldman e Torres, 1992), no que se refere à Identificação de Absurdos e à Narração à vista de Gravura, bem como as da Escala Beta (Feldman et al., 1992), relativas à Categorização de Palavras e à Fluência Verbal. Foram utilizadas, também, provas constitutivas do Exame de Linguagem Tipiti (Braz e Pellicciotti, 1988), relativas ao Completamento de Sentenças e Compreensão de História Contada pela Pesquisadora).

A pesquisa encontra-se na fase de análise e interpretação dos dados coletados, levando em conta estudos já realizados sobre a história da alfabetização e sobre a história do pensamento do homem.

Um dos mais consagrados investigadores da história da alfabetização, Harvey J. Graff (mencionado por Viñao, 1990), aponta no sentido de uma nova etapa no processo histórico da alfabetização, referente à análise sociohistórica das transformações da mente humana. Nas últimas décadas, os pesquisadores têm convergido sua busca para múltiplos aspectos ligados à literatura e à cultura, numa comunhão de interesses com linguistas e antropólogos, abrindo um campo promissor para novos estudos sobre a alfabetização, voltados para os processos da comunicação, da linguagem e do pensamento, isto é, da mente humana (Viñao, 1990). Tem-se mostrado importante, portanto, levar em consideração, na evolução desses processos, a questão da linguagem oral, "tê-la ou não tê-la" (p. 126), bem como o tipo de linguagem, com a passagem "da fala para as formas gráficas" (p. 126).

No presente estudo sobre alfabetização de jovens e adultos, toma-se por embasamento teórico a contribuição de Vygotsky (1993), que enfatiza a importância da inte-

ração no processo de aprendizagem, uma vez que os processos interativos acontecem primordialmente através da fala, ou seja, através de signos lingüísticos, sendo que na ausência destes só se teria o que o autor chama de um "tipo de comunicação mais primitiva e limitada" (p.5), que seria "a comunicação por meio de movimentos expressivos". É, pois, através da linguagem, que o homem vai constituir-se enquanto sujeito, socialmente engajado na comunidade em que vive. Só assim é possível repensar uma ação pedagógica que possa provocar avanços dos alunos, no sentido do seu acesso à cultura letrada e ao conhecimento construído e acumulado pela ciência.

#### **Referências bibliográficas**

- BRASIL. MEC. Secretaria Geral. *Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto: 1980-1985*. Brasília, 1980.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília, 1993.

- BRAZ, HA, PELLICCIOTTI, T.F. *Exame de linguagem tipi ti*. São Paulo: MNJ, 1988.
- EZPELETTA, J., ROCKWELL, E. *Notas sobre investigación participante y construcción teórica*. Brasília: INEP, 1984.
- FELDMAN, J., TORRES, MG. *Escala alfa*. Buenos Aires: Marymar, 1992.
- FELDMAN, J. et al. *Escala beta*. Buenos Aires: Marymar, 1992.
- VIÑAO, A. História da alfabetização versus história do pensamento, ou seja, da mente humana. *Teoria e Prática*, n.2, p. 124-135, 1990.
- VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

### *Educação em Serviço para o Professor de CA a 4ª Série do Município do Rio de Janeiro: Realidade e Expectativas dos Participantes*

Pesquisadora: Ruth da Cunha Pereira Instituição: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) Fonte Financiadora: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

O distanciamento entre a formação proporcionada aos professores (tanto em nível de 2º grau como em curso de nível superior) e as reais exigências do ensino fundamental vem aumentando ao longo dos anos, "podendo-se afirmar que, se não é a única causa, situa-se entre as maiores responsáveis pela baixa qualidade do ensino oferecido" (Brasil, CFE, 1987, p.7). Aliás, como afirma Arroyo (1985), o despreparo do professor tem feito parte de uma política mais



global de negação do saber às camadas populares, ainda que "a desqualificação do mestre seja apenas um dos aspectos de desqualificação da própria escola" (p.7). Assim, quando se deseja lutar pelo direito de todos os cidadãos de ter acesso ao acervo da cultura e de avançar no processo construtivo de conhecimentos, não se pode esquecer a necessidade de serem garantidos os recursos para a educação contínua de professores, a serviço desse direito.

Ao se pensar, no entanto, na educação em serviço para professores, não se pode deixar de levar em consideração, atualmente, que a década de 80 se caracterizou por um momento de transição política do País, por tentativas dos setores progressistas da sociedade de consolidar conquistas democráticas, em decorrência do processo de redemocratização que se estabeleceu no Brasil. Na verdade, esse processo já se iniciara desde os primeiros anos da década, com as eleições diretas dos governadores dos Estados, em 1982.

Saindo do jugo do autoritarismo vigente desde 1964, ocor-

reu uma mudança político-partidária efetiva no âmbito do Estado do Rio de Janeiro e, em decorrência, no município do Rio de Janeiro, que teve seu prefeito e secretária municipal de educação nomeados pelo governador eleito. O novo governo propôs a implementação de uma nova política de educação no sentido da democratização na escola pública, compreendida como ampliação das oportunidades educacionais, da difusão dos conhecimentos e de sua reelaboração crítica, do aprimoramento da prática educativa escolar, com a consequente elevação cultural e científica das camadas populares e sua possível inserção num projeto de mudança de sociedade.

Dentro dessa perspectiva, uma das primeiras iniciativas governamentais foi a constituição de uma Comissão Coordenadora de Educação e Cultura, formada pelo vice-governador e pelas secretárias estadual e municipal de educação do Rio de Janeiro, a qual promoveu um grande encontro de professores em 1983, para aprofundamento da discussão sobre o fracasso da escola pública, bem como o levantamento

de necessidades e prioridades, havendo uma vasta consulta a todo o professorado, com o objetivo de trazer à luz as causas reais dos problemas mais agudos da sistemática tradicional de ensino (Ribeiro, 1986) e o desenvolvimento efetivo de um projeto político-pedagógico na rede municipal.

Com base nesse encontro, algumas metas foram definidas para os anos subseqüentes, entre as quais a de "dar ao professorado, através de cursos de reciclagem, a ajuda que se requer para o pleno cumprimento de suas funções" (Ribeiro, 1986, p.35).

A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (1987) previa em 1982, em seu Regimento Interno, o aperfeiçoamento em serviço para o professor, tendo criado um órgão em sua estrutura — a Divisão de Capacitação Profissional — com a atribuição de propor e coordenar o planejamento e a execução de atividades inerentes ao processo de aperfeiçoamento e atualização dos profissionais de educação.

Chegava-se, entretanto, na década de 90 sem se ter evidências

de que esses programas de educação em serviço para o professor, desenvolvidos pela Secretaria Municipal da Educação (SME/RJ), estivessem realmente atendendo às expectativas dos professores de 1º grau da rede pública do município do Rio de Janeiro quanto a sua preparação profissional contínua.

Surgiu, portanto, a necessidade de um estudo com o objetivo de avaliar os programas de educação e serviço para professores de Classe de Alfabetização (CA) a 4ª série do 1º grau da rede pública do município do Rio de Janeiro, desenvolvidos pela SME/RJ no período de 1983 a 1988.

Para o alcance desse objetivo, houve: 1) levantamento dos programas de educação em serviço para o professor, naquele período, arquivados na Divisão de Capacitação Profissional da SME/RJ; 2) análise crítica dos objetivos, dos conteúdos, dos procedimentos e da avaliação desses programas; 3) construção de dois instrumentos: um questionário para professores de CA a 4ª série do 1º grau e um roteiro de entrevista para aplicação a profissionais que ocuparam, de

1983 a 1988, posição de liderança no desenvolvimento desses programas de capacitação docente.

Certamente que, nesse período, no momento em que a SME/RJ cogitava da implantação de uma política que garantisse o pleno atendimento a contingentes populacionais cada vez maiores e diversificados, que procuram as escolas públicas de 1º grau, exigindo do educador competências técnicas para criar novas formas de trabalho pedagógico, isto é, ações concretas através das quais se efetue a mediação entre o saber escolar e as condições de vida e de trabalho dos alunos, evidenciava-se um quadro crítico de grande magnitude no que se refere à necessidade de aperfeiçoamento em serviço para o professor e que estava a exigir soluções urgentes.

Esta avaliação, portanto, pode fornecer informações para o processo de tomada de decisões no campo da educação contínua do professor, representando um papel de força transformadora do *status quo*.

O estudo envolveu 360 professores de CA a 4ª série do 1º grau, em exercício em 1988, de 24

escolas da SME/RJ. Registrou-se um retorno de mais de 80% dos questionários (302) respondidos. Para as entrevistas, foi selecionada uma amostra intencional composta de 25 profissionais ligados à liderança dos programas.

Os dados coletados foram organizados nas quatro categorias definidas por Joyce, Howey e Yarger (1976): nível decisório, processo de educação em serviço, fatores facilitadores da participação dos professores e modalidades de educação em serviço. Realizou-se, ainda, uma comparação entre a percepção dos professores e a dos profissionais que atuavam no aperfeiçoamento do magistério, a respeito desses programas de educação em serviço para docentes de CA a 4ª série do 1º grau.

Os resultados da avaliação indicaram que a organização da SME/RJ, no período de 1983 a 1988, não favoreceu a educação em serviço para professores de CA a 4ª série do 1º grau. Embora as práticas de educação em serviço dos programas elaborados pela SME/RJ visassem à melhoria do desempenho profissional do magistério, procu-

rando aperfeiçoar sua qualificação pelo suprimento de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades que possibilitassem a implementação de inovações curriculares e mudanças no comportamento dos professores que poderiam ajudar a realização de um projeto político-pedagógico na escola, verificou-se que essas práticas não foram frequentemente efetivadas e que não houve coerência entre essas práticas e as desejadas pelos professores (Pereira, 1990).

Como pontos críticos desses programas foram observados: 1) falta de consulta aos professores sobre suas necessidades, bem como a impossibilidade de eles modificarem um curso em desenvolvimento para atender a seus interesses; 2) falta de continuidade dos programas; 3) falta de medidas para avaliar como a capacitação docente afetou a aprendizagem dos alunos; 4) falta de benefício salarial para o professor como resultado de seu crescimento profissional; 5) falta de locais específicos para atividades de educação em serviço; 6) falta de oportunidade de participação em atividades conduzidas por organi-

zações profissionais; 7) não realização freqüente de oficinas; 8) falta de consultoria bem como de coordenação e supervisão técnicas que apoiassem o professor no decorrer de sua ação docente (Pereira, 1990).

Assim sendo, verifica-se que muito há, ainda, a ser feito, no que se refere à educação em serviço para o professor e que, ao se fazer qualquer recomendação neste sentido, é preciso acreditar na possibilidade de sua realização num futuro próximo, pois, como diz Gramsci (1987), "a possibilidade não é a realidade, mas é também ela uma realidade: que o homem possa ou não fazer determinada coisa. Isto tem importância na valorização daquilo que realmente se faz. Possibilidade quer dizer liberdade" (p.7).

Pôde-se concluir que a educação em serviço deve ser descentralizada, a fim de melhor atender aos interesses e às necessidades dos professores, e que, para oferecer-lhes a possibilidade de maior diversidade de atividades em iniciativas de educação em serviço, devem ser criados Núcleos de Estudos Pedagógicos, locais apro-

priamente destinados ao desenvolvimento da educação contínua do magistério.

Esses Núcleos de Estudos Pedagógicos poderiam ser instalados em, pelo menos, uma escola, de cada Coordenadoria Regional de Ensino da SME/RJ, e em universidades ou instituições de ensino superior isoladas, favorecendo a construção de um sistema de educação em serviço para o professor. Constituir-se-iam, portanto, em espaços pedagógicos onde os professores: 1) pudessem interagir com seus colegas na busca de seu aperfeiçoamento contínuo, de acordo com suas necessidades; 2) pudessem participar de seminários, cursos, oficinas e outras atividades de seu interesse; 3) encontrassem, com facilidade, materiais para estudos e consulta, bem como uma biblioteca que pudesse ser por eles utilizada, facilitando seu acesso a publicações recentes sobre educação.

A esses núcleos deve competir a elaboração, a dinamização e a avaliação de programas de educação em serviço, numa ação conjunta com os docentes, enfatizando sua responsabilidade no seu

próprio desenvolvimento pessoal e profissional. Ainda que eles pudessem ser mantidos pelas autoridades educacionais, é importante que haja o envolvimento do professorado em todas as etapas de funcionamento dos programas.

Os Núcleos de Estudos Pedagógicos, sendo vistos como espaços pedagógicos exclusivamente dedicados às atividades de educação em serviço para o professor, poderão possibilitar uma ação direta e integrada da SME/RJ, das universidades e das instituições de ensino superior isoladas, através de convênios com as escolas e seus profissionais, para o aperfeiçoamento contínuo do magistério.

### **Referências bibliográficas**

ARROYO, Miguel G. Quem deforma o profissional do ensino? *Revista de Educação AEC*, Brasília, n.58, p.7-15, 1985.

BRASIL. Conselho Federal de Educação (CFE), Parecer nº 233. *Documenta*, Brasília, 315, 1987.

- GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.
- PEREIRA Ruth da Cunha. *Educação em serviço para o professor de CA a 4ª série do Município do Rio de Janeiro: realidade e expectativas de participantes*. Rio de Janeiro, 1990. Tese (Doutorado) — UFRJ.
- RIBEIRO, Darcy. *O livro dos CIEPs*. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.
- RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. *Regimento interno*. Rio de Janeiro, 1987.

## *Levantamento e Catalogação de Fontes Primárias e Secundárias para o Estudo da História da Educação Brasileira e do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba*

**Pesquisadores:** Wenceslau Gonçalves Neto, José Carlos Souza Araújo, Geraldo Inácio Filho e Décio Gatti Júnior  
**Instituição:** Universidade Federal de Uberlândia (UFU) **Fonte**  
**Financiadora:** CNPq

Este trabalho compartilha do levantamento de fontes primárias e secundárias da educação brasileira, realizado em diversos estados brasileiros, e inserido nas atividades do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil", sediado na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e, por outro lado, subsidia atividades de pesquisa do Programa de Mestrado em Educação Brasileira da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

O grupo de trabalho de Uberlândia, constituído em 1993,

constatou a necessidade de dinamizar a produção de estudos sobre a história da educação do Triângulo Mineiro e do Alto Paranaíba, onde se situa a UFU. Uma das hipóteses do grupo, para a carência de trabalhos nesta área, era de que faltava o conhecimento básico de dados relativos à educação regional: arquivos, bibliotecas, documentação escolar, coleções particulares etc. Portanto, a primeira preocupação foi com um levantamento de fontes, que pudesse embasar tais pesquisas.

Embora as microrregiões em estudo, situadas no extremo oeste do Estado de Minas Gerais, contem com mais de 50 cidades, esta pesquisa cobre apenas oito: Uberlândia, Araguari, Uberaba, Patos de Minas, Patrocínio, Araxá, Monte Carmelo e Ituiutaba. Isto se deve ao reconhecimento de sua importância histórica e/ou geoeconômica e ao fato de todas possuírem instituições de ensino superior, o que facilita contatos para a execução da pesquisa. Contudo, por razões de ordem financeira e operacional, os trabalhos vêm sendo

conduzidos apenas nas duas primeiras microrregiões.

O projeto conta com financiamento do CNPq (recursos financeiros, seis bolsas de iniciação científica e uma de aperfeiçoamento) e com o apoio da UFU através do Centro de Documentação e Pesquisa em História (CDFHIS), onde o grupo de trabalho está sediado, o que tem permitido um certo aceleração dos resultados.

Metodologicamente, observa-se o seguinte: a) identificação de arquivos para avaliação (dado o grande número de escolas recentes, numa primeira etapa será realizado o levantamento naquelas fundadas até a década de 60); b) seleção dos arquivos de interesse para a história da educação brasileira e regional; c) catalogação das fontes primárias e secundárias; d) registro e organização das informações catalogadas; e) publicação dos resultados da pesquisa através de um catálogo.

Em termos gerais, o levantamento já conta com mais de 6 mil fichas catalogadas, de diversos arquivos, discriminados abaixo.

Uberlândia: Arquivo Público Municipal, 40ª Superintendência Regional de Ensino, Arquivo Geral da Universidade Federal de Uberlândia, Escola Estadual de Uberlândia, Escola Estadual Born Jesus, Escola Estadual Cel. José Teófilo Carneiro, Biblioteca do Campus Santa Mônica da UFU, Escola Guarani, Colégio Nossa Senhora das Lágrimas, Escola Estadual Afonso Arinos, Instituto Irmã Teresa Valsé, Escola Estadual Dr. Duarte Pimentel de Ulhoa, Instituto Rio Branco, Biblioteca Pública Municipal, Escola Estadual Bueno Brandão e Colégio São José.

Araguari: Arquivo Público Municipal, Biblioteca Pública Municipal, Escola Estadual Raul Soares, Colégio Santa Terezinha e Colégio Sagrado Coração de Jesus.

Descritivamente, os documentos mais comumente encontrados são: acervo das bibliotecas (livros, livros didáticos, revistas pedagógicas, anais, boletins); livros de ata (aprovação escolar, ocorrências disciplinares, designação e posse, registro de matrícula, reu-

niões administrativas, reuniões do colegiado, reuniões pedagógicas); documentação relativa à caixa escolar (repasso de gêneros alimentícios); calendários letivos; material de capacitação e treinamento de recursos humanos para o ensino; registros de contagem de tempo visando à aposentadoria; correspondências enviadas e recebidas (cartas, ofícios, convites, comunicações, memorandos, circulares); grades curriculares; livros de registro de frequência escolar; processo de ampliação e mudanças físicas na rede escolar; estatutos e regimentos escolares; quadros de frequência (folha de pagamento); recortes de jornal sobre legislação escolar (editais, resoluções, pareceres, portarias); inventários de maquinário e bens de utensílio; livros de ponto (controle de frequência de professores e funcionários); pastas dos alunos (fichas cadastrais e históricos escolares); programas de ensino (planos de curso e de aula); registros contábeis (recibos de salário, FGTS, notas fiscais, balancetes, livros de contabi-



lidade); registros escolares (estatísticas sobre matrícula, aprovação, abandono, transferência, admissão); termos de visita de inspeção e seus relatórios; requerimentos de transferência etc.

Quanto às condições gerais dos arquivos, a observação tem gerado algumas considerações, que apresentamos a seguir:

**Espaço Físico** — Não é adequado ao tamanho dos arquivos ou, às vezes, inexistente; observa-se, comumente, a existência de acervos espalhados pela secretaria, corredores, salas de diretoria etc. Os acervos, portanto, encontram-se espalhados (setorizados) por todo o prédio, nem sempre em função de uma organização burocrática, mas da ausência de espaço físico.

**Organização** — Há parte dos arquivos cujos documentos se encontram apenas amontoados no chão ou em prateleiras, porões, etc. A maneira como se guarda os documentos em geral é a corriqueira: em armários e prateleiras, em pastas AZ ou em pastas com elástico.

**Recursos Humanos** — Normalmente, as pessoas encarregadas dos arquivos não possuem formação adequada para cuidar dos mesmos.

**Condições Ambientais** — Não há nenhum cuidado especial com as fontes. Há escolas, até, que guardam seus documentos em porões, sujeitos à umidade, ao mofo, à traça, ao cupim, enfim à deterioração. Existe, portanto, receio de que parte dos documentos não sobreviva por muito tempo.

A medida que avança a pesquisa, mais claras vão ficando as condições das fontes em Uberlândia e Araguari, o que aumenta a responsabilidade do grupo de trabalho. É necessário não apenas mapear a documentação mas, também, discutir formas de preservá-la, organizá-la e colocá-la à disposição do público. Em que pesem a boa vontade e a disposição de muitas direções e funcionários de escolas (e a presença de arquivos realmente organizados), grande parte da documentação encontra-se em situação precária.

# *Dificuldades e Problemas Enfrentados por Professores Alfabetizadores de Jovens e Adultos no Estado de Mato Grosso do sul*

**Pesquisadores:** Pedro J. Salas Fernández (coordenador), Yolanda Díaz Guerrero, Raimundo Nonato Teixeira, Sheila Marta de Angelis e Edi Esquisarde Margarita.

**Instituição:** Universidade Federal de Mato Grosso do sul (UFMS).

**Fonte Financiadora:** UFMS

## **Introdução**

A pesquisa pretende evidenciar os problemas e as dificuldades enfrentadas atualmente pelos professores alfabetizadores de jovens e adultos no Estado de Mato Grosso do sul, bem como os conceitos que têm acerca da alfabetização e dos analfabetos, os referenciais teórico-práticos que utilizam na sala de aula, suas características pessoais, preparação ou formação profissional, experiências e condições de trabalho, para poder oferecer à Secretaria Estadual de Educação de MS, às Secretarias Municipais de Educação, aos Núcleos Educacionais e às escolas da rede de ensino público que têm

escolas noturnas, um conjunto de soluções e recomendações que lhes permitam refletir sobre essa problemática e instrumentalizar as linhas de ação correspondentes, nas ordens metodológica, administrativa, social e política, e que lhes ajudem a rever tais situações e a executar com sucesso o processo de alfabetização no Estado de Mato Grosso do sul entre 1995 e 2003.

## **Problema**

Trata-se de uma pesquisa avaliativa, atualmente em andamento, baseada no critério de que a eliminação do analfabetismo no

Brasil e a universalização da educação básica estão vinculadas, entre outras condições específicas, à superação da miséria e das diversas formas de pobreza em que vive grande parte da população brasileira, da falta de emprego, de alimentação, saúde, habitação, transporte, saneamento, previdência e assistência social, segurança, lazer etc, e por outro lado, estão correlacionadas à falta de uma inserção orgânica da educação de jovens e adultos no sistema de ensino no País e conseqüentemente, à insuficiência dos recursos organizativos, financeiros e humanos para garantir prioritariamente a alfabetização de jovens e adultos (na atualidade com baixos índices de presença efetiva nas salas de aulas e altos índices de reprovação e de evasão), assim como a necessidade de melhorar substancialmente o ensino fundamental para reverter o atual quadro de reprovação, evasão e repetência escolar existente no País, como gerador potencial de novos analfabetos.

Por outra parte, os professores que, no Brasil, trabalham com a educação de jovens e adultos, em sua maioria não estão preparados

especificamente para este campo de atuação, pois muitos deles são professores leigos e recrutados no próprio corpo docente de ensino regular, e mais grave ainda, desmotivados em muitos casos e com precária remuneração salarial na imensa maioria. Evidentemente, não é possível alcançar ensino de qualidade sem um corpo docente bem preparado para exercer suas funções político-pedagógicas.

Além dessa situação, nos currículos dos cursos de formação de professores (Cefam, Magistério, Faculdades de Pedagogia etc.) e nos cursos de pós-graduação, percebe-se que a maioria deles não contempla a educação de jovens e adultos, bem como falta uma carreira específica para a formação de professores que estejam aptos a atuar com jovens e adultos analfabetos ou subescolarizados.

O Estado de Mato Grosso do sul apresenta uma população analfabeta na faixa etária de 15 anos ou mais, estimada em 192 mil pessoas (IBGE, 1991), das quais, na atualidade, estudam somente umas 2.405, segundo dados informados pela Divisão de Estatísticas da

Secretaria Estadual da Educação de Mato Grosso do Sul, que representam 1,2% do total de analfabetos do estado, incluindo, também, um alto índice de reprovação e de evasão das salas de aula na primeira etapa da suplência.

Nos últimos anos no Brasil falou-se muito sobre a formação, os interesses, dificuldades e condições de trabalho dos educadores de jovens e adultos e sua influência direta nos resultados obtidos até agora nessa atividade; também são inúmeras as pesquisas realizadas sobre o assunto.

Conforme o estabelecido no Plano Decenal de Educação para Todos, o Estado de Mato Grosso do Sul pretende erradicar o analfabetismo antes do ano 2003, em ações combinadas com organismos e instituições governamentais e não-governamentais, numa unidade de atuação baseada na vontade política e compromisso de todos os fatores, incluindo as próprias escolas de ensino básico, e de modo muito especial os jovens e adultos que não sabem ler e escrever, assim como os professores alfabetizadores,

como elementos fundamentais do processo de alfabetização, que determinam o sucesso ou não dessa grande tarefa no estado.

Por conseguinte, consideramos necessário conhecer mais profundamente essa problemática em nosso estado e pesquisar as características, as motivações, a formação ou a preparação profissionais, a experiência, as condições de trabalho etc. dos professores alfabetizadores de jovens e adultos, bem como as características, os problemas e as dificuldades da própria clientela das salas de aula da primeira etapa da suplência, e da análise e da comparação dos dados obtidos com outros estudos similares propor linhas de ação e recomendações a serem aplicadas pela Secretaria Estadual da Educação de Mato Grosso do Sul, em coordenação com as Secretarias Municipais de Educação, os núcleos educacionais e as escolas com ensino noturno para melhorar a preparação, as condições de trabalho e outras situações dos professores alfabetizadores e da sua clientela.

## **Contexto**

O contexto abarca os professores alfabetizadores que trabalham na primeira etapa da Suplência, na rede de escolas noturnas (estaduais, municipais e particulares), bem como os diretores de escolas com o ensino noturno, os professores das Cefams, os chefes de núcleos educacionais e os secretários municipais de educação dos municípios de Campo Grande, Dourados e Ponta Porã, por ser este um município de fronteira com características especiais.

## **Amostragem**

A amostragem da pesquisa-piloto efetuou-se em várias escolas noturnas do município de Campo Grande, selecionadas em diferentes bairros da cidade, para a comprovação prévia dos instrumentos a serem utilizados na pesquisa, aplicando-se os questionários a um total de 11 professores, que representam 30,5% do total dos professores existentes no município que trabalham na primeira etapa da suplência.

Também foram aplicadas entrevistas a cinco diretores de escolas com ensino noturno do município de Campo Grande, cujos resultados estão sendo analisados, para posterior aplicação nos municípios de Dourados e Ponta Porã.

## **Instrumentos utilizados**

Na etapa atual foram utilizados até agora os seguintes instrumentos: a) questionários para os professores alfabetizadores da rede de ensino noturno (estadual, municipal e particular) e b) entrevistas com diretores de escolas noturnas, professores de escolas de Magistério e do Cefam, bem como chefes de núcleos educacionais e secretários municipais da educação.

Posteriormente como complemento da fase de aplicação geral dos instrumentos, serão feitas, também, observações diretas do trabalho dos professores alfabetizadores de jovens e adultos da primeira etapa da suplência, uma vez iniciado o próximo curso acadêmico, para conhecer sua prática escolar.

## **Análise**

A análise dos dados da fase exploratória ou de pesquisa-piloto está sendo feita mediante a agrupação dos mesmos nas seguintes categorias:

- 1) Características pessoais
- 2) Motivações e interesses
- 3) Formação, preparação e experiência profissional
- 4) Concepções teóricas sobre a alfabetização de jovens e adultos
- 5) Prática escolar
- 6) Condições de trabalho: dificuldades e problemas práticos

dos professores para a execução das aulas, dificuldades relacionadas aos alunos e características da clientela e principais resultados obtidos.

## **Resultados**

Por ora, não temos os resultados parciais a que chegamos, pois ao término do ano letivo de 1995 não recebemos ainda um grande número de questionários. Oportunamente enviaremos as notas com os resultados parciais, bem como as limitações, os problemas dos instrumentos etc., até o término da pesquisa.

## Resenhas Críticas

---

*Revista Espanola de Educación Comparada*, a.1, n.1, Madri, 1995. 255p.

A última reunião anual da Sociedade Española de Educación Comparada reservou uma surpresa aos seus participantes. Realizada em novembro de 1995, o seu cenário foi os *Estudi Generali*, prédio histórico onde a futura Universitat de Valência (criada em 1502) se instalou no século XV em meio a uma paisagem de estreitas ruas de origem medieval e de edifícios plenos de encanto e de história, não muito distantes do azul Mediterrâneo. Em torno do seu pátio, da sua admirável capela barroca e da sua coleção de obras raras, discutiram-se pesquisas e experiências sobre temas bastante atuais para a Europa e a Espanha em particular: a educação, o emprego e a formação profissional. A surpresa, porém, ficou por conta da apresentação de um periódico de amplo escopo, a *Revista Española de Educación Comparada*.

Realização conjunta da Sociedad Española de Educación Comparada e da Universidad Nacional de Educación a Distancia, o novo periódico alinha-se entre os que abrem para nós, brasileiros, mais uma janela sobre o mundo ibérico e de origem ibérica. Tendo o português e o castelhano nascidos de ramos vizinhos da frondosa árvore latina, temos o mútuo privilégio da compreensão de extensa literatura sobre assuntos educacionais e outras matérias. Esta proximidade lingüística, que tanto tem facilitado a nossa inserção no mundo, nos chama a atenção para o fato de que, além de perscrutar e criticar as experiências dos países tradicionalmente considerados "mais avançados", por exemplo, os dos Grupo dos 7, cabe-nos cada vez mais estudar as regiões que partilham das nossas raízes culturais e de certos problemas comuns, como

a América Latina, Portugal e Espanha. Eis porque este e outros periódicos apresentam grande relevância para nós, que às vezes temos dificuldades de conhecer a rigor os resultados de mudanças educacionais efetuadas pelos próprios vizinhos (quantos de nós podemos responder de pronto a perguntas sobre os impactos positivos e negativos da descentralização educacional na Argentina ou da auto-avaliação do ensino superior no Chile?).

O primeiro número do novo periódico, entretanto, não tem como *pièce de résistance* questões educacionais do mundo ibérico, mas, sim, de um horizonte mais amplo. Ele focaliza sobretudo as reformas educacionais da Europa Oriental, tema que, apesar da importância, tem escassa bibliografia em castelhano e, mais ainda, em português (o INEP, em 1993, publicou modesto estudo deste autor, "A Educação na Europa Pós-Socialista" apenas uma festa aberta sobre área tão complexa). A rica coleção de trabalhos foi apresentada no coloquio "Reformas educativas en el Este y el Oeste de Europa: el dilema entre la democra-

tización y la calidad de la enseñanza", levado a efeito no Instituto Alemán de Madri em 1994 e organizado pelo Gøethe-Institut, pela Sociedad Española de Educación Comparada e pelo Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada da Universidad Nacional de Educación a Distancia. Tais trabalhos são de autoria de José Luis Garcia Garrido ("Reformas educativas en el Este y el Oeste de Europa: una visión de conjunto"), Heinz-Elmar Tenorth ("La Gesamtschule y la Pedagogia de la Integración en la República Federal Alemana"), Christa Uhlig ("Tradición de la escuela unitaria en la República Democrática Alemana y problemas de la transformación del sistema educativo después de la unificación alemana"), Pavel Cink ("Política escolar para el siglo XXI: la transformación del sistema educativo checo entre el conservadurismo y el liberalismo"), Tamas Kozma ("La escuela única: su extensión y dificultades en Hungría") e de Cesar Birzea ("Política educativa y ajuste estructural en Rumania").



Além da seção monográfica, a revista apresenta três interessantes trabalhos em "Estudios e Investigaciones", de autoria de Vicente Llorent Bedmar ("Islam, mujer y educación. Conflictos argelinos versus estabilidad marroquí"), de Ferrán Ferrer ("El control social de la escuela. Reflexiones para un análisis internacional") e de Paula Braga ("Dimensión europea de la educación. Análisis de contenido de algunos documentos oficiales nacionales"). Seguem as seções de documentos, com uma síntese da Lei de Educação Pública da Hungria, e de resenhas bibliográficas.

Trata-se de uma publicação promissora, que tem muito a acrescentar à literatura de educação. Muito ganharemos com as comunicações das suas páginas, saudando a sua presença em castelhano, parte do tronco ibérico a que pertencemos. Seu diretor é José Luis García Garrido, que dispensa apresentações, e o endereço do periódico é: Dpto. de Historia de la Educación y Educación Comparada (Despacho 205), UNED — Humanidades, C/ Senda del Rey, s/n — 28040 Madrid, Espanha.

Candido Alberto Gomes  
Universidade Católica de Brasília  
(UCB)

*The International Encyclopedia of Education*. Chief Editors Torsten Husén and T. Neville Postlethwaite, 12 Volume Set. Second Edition 1994, Reprinted 1995, Pergamon — Elsevier Sciences, Oxford, GB.

Utilizando especialistas altamente respectados en los múltiples campos de la educación en todo el mundo, cubriendo desde los métodos empíricos más técnicos hasta los más

amplios aspectos de la política educacional, los 12 volúmenes de esta enciclopedia constituyen una publicación de primer orden tanto para novicios en educación como para veteranos.

Sus referencias y literatura adicional son extensas y profundas, cubriendo tanto las obras primarias clásicas como la investigación contemporánea, superando ordinariamente el material bibliográfico disponible en otras obras de referencia general.

Particularmente interesante para los investigadores interesados en política escolar es el análisis de las reformas educacionales ocurridas en la década del 80 y comienzos de la del 90, así como la actualización de la investigación relacionada. Campo de interés son sus análisis de la evolución organizativa, estructural y curricular ocurrida en los sistemas escolares de los antiguos países comunistas.

Para los especialistas latinoamericanos, a pesar de la dificultad que puedan encontrar en el idioma inglés, los beneficios obtenidos superarán ampliamente el esfuerzo realizado. Esta enciclopedia proporciona un camino inigualable para compensar el aislamiento teórico y práctico de su pensamiento y para enriquecerlo con principios y experiencias de gran cantidad de

situaciones nacionales y profesionales en otras latitudes.

Esta edición sobresale por el tratamiento excepcional dado a la urgente educación de adultos, a la tecnología de la información aplicada a educación, a la enseñanza a distancia, a la educación multicultural.

En tópicos específicos como estructura escolar (152 artículos), formación docente (30 artículos), formación vocacional y técnica (38 artículos), todos actuales y dominantes en la región latinoamericana, la enciclopedia permite confrontar los modelos específicos regionales con los aplicados con éxito en otros países.

El urgente y conflictivo campo de la educación de adultos, que constituyera una de las áreas latinoamericanas de avanzada como educación popular, tiene la oportunidad de confrontar sus experiencias con las ideológicamente menos cargadas y pragmáticamente más ricas de otras regiones (99 artículos).

La vasta experiencia regional frustrada del planeamiento de la educación, a pesar de haber contri-

buido grandemente en sus orígenes a la discusión, aclaración, generalización y difusión, encontrará en el campo de "Políticas y Planeamiento Educativo" de la enciclopedia un amplio arsenal de principios y prácticas para reconsiderar su actual desafección a la luz de la experiencia en otras latitudes, recogida en 35 artículos.

Los diversos aspectos teóricos de la educación (historia, filosofía, psicología y sociología) frente a los cuales la región tiene un enfoque preferentemente conceptual, unilateral e influenciado por modas coetáneas, son tratados por la enciclopedia en unos 200 artícu-

los, caracterizados por visión comprensiva de problemas, por la claridad de análisis, por la actualidad de reflexiones y por la actualidad de afirmaciones.

Su representante exclusivo para América Central y del Sur es:  
Editora Campus Ltda. Rua Sete de Setembro, 111, 16º andar  
20159-900 —Centro, Rio de Janeiro-RJ, Brasil  
Telefone:+55-21-221-5340  
Fax: +55-21-507-1991

M. Dino Carelli  
Universidad Católica de Córdoba,  
Argentina

# Comunicações e Informações

## *Considerações em Torno das Propostas de Escola de Tempo Integral\**

**Maria Angélica Penatti Pipitone**

Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz" (ESALQ/Campus de Piracicaba-SP)

### **Introdução**

Considerando a educação como uma das alavancas para a construção de uma sociedade democrática, surge como imperiosa a discussão, entre educadores, sobre os projetos e as experiências pedagógicas que têm marcado a história da educação brasileira, a partir da década de 80.

Um exemplo dessa afirmação é a sucessiva implantação em diversas regiões do País de programas de escolas de tempo integral. A partir da criação dos Centros Integrados de Educação Pública

(Cieps), no Rio de Janeiro, em 1985, no governo de Leonel Brizola, seguem-se, entre outras, a criação do Programa de Formação Integral da Criança (Profic), em 1986, no Estado de São Paulo, e do Centro Integrado de Apoio à Criança (Ciac), em 1991, em nível federal e pelas mãos do então presidente Collor.

As escolas de tempo integral constituem-se, em linhas gerais, por experiências pedagógicas que incorporam uma ampliação no número de horas que a criança per-

\* Trabalho apresentado durante a 15ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), Caxambu-MG, 1992.

manece na escola. Essa extensão da jornada escolar, via de regra, é justificada pelo objetivo de redefinir o papel da escola, transformando-a de instituição responsável somente pelo ensino em instituição também responsável pelo cuidado e pela proteção da criança contra a fome, a violência, a doença, a solidão e o desamparo.

A implantação dessas propostas de escola de tempo integral desencadeou um intenso debate entre educadores, especialistas da área e representantes do governo. Esse debate trouxe à tona uma questão: seria a escola de tempo integral competente para solucionar o déficit educacional e outros tão graves problemas sociais existentes no Brasil?

Este texto não pretende apresentar respostas fáceis à questão proposta. Contudo, o objetivo do presente trabalho é trazer à tona algumas das teses sobre as quais se apóiam as propostas de escola de tempo integral, com o intuito de oferecer subsídios úteis à compreensão de suas origens, seus pressupostos teóricos e, até mesmo, seus objetivos.

## **A escola de tempo integral: a velha "nova proposta"**

A história mostra que a proposta de escola de tempo integral não é tão nova assim. Os registros indicam que as primeiras preocupações com a educação integral nasceram fora da escola, em espaços isolados ou em "instituições totais" e "comunidades morais", conforme apontado por Arroyo (1988), destinadas à formação de guerreiros, monges, sábios e príncipes. Contudo, ainda que as propostas de escola de tempo integral tivessem sua gênese fora da escola, foi somente junto desta que as mesmas ganharam contornos mais definidos.

Paro et al. (1988), numa análise histórica da educação brasileira, mostram que foi por conta do ideário escola-novista que surgiu pela primeira vez, no País, uma proposta de educação integral. No entanto, essa proposta inicial não tinha o sentido de ampliação da jornada escolar e, sim, o objetivo de alterar a função social da escola, mediante a elevação qualitativa da educação, com vistas a formar o

"homem integral" ou o "verdadeiro cidadão". Tal proposta de educação integral, resultante do "otimismo pedagógico" vigente na época, teve o mesmo destino que outras propostas características do período da Escola Nova, ou seja, só conseguiu ser efetivada no seio das classes mais privilegiadas da população. Constata-se, assim, que nos anos 30 a proposta de educação integral ainda não tinha seus objetivos dirigidos, exclusivamente, às classes populares.

Somente na década de 50, aparecem as propostas de educação integral advogadas para todo o âmbito da rede escolar e voltadas, especialmente, para as camadas populares. Os ideais escola-novistas de elevação da qualidade do ensino se mantiveram no nível dessas propostas, mas as questões relacionadas a outras demandas sociais acabaram se impondo sobre as questões pedagógicas.

Nesse período registra-se, conforme apontamentos de Paro et al. (1988), o início da manipulação política, por parte do poder público, da função social da escola e da expectativa da população com

relação à educação e à instituição escolar.

Dessa forma, como pode ser constatado pela literatura específica, as primeiras experiências de educação integral foram orientadas para a formação da elite pensante e da classe dirigente; hoje, no entanto, cada vez mais essa mesma parcela da população afasta-se das escolas de educação integral. Essas escolas, por sua vez, ficam reservadas aos filhos dos trabalhadores e às crianças carentes e abandonadas.

A partir da década de 50, as mudanças provenientes da urbanização, da industrialização, e determinadas pelo capitalismo, deflagram a discussão sobre a validade da escola de tempo integral, nos moldes da época. Os tradicionais internatos particulares, vistos como sustentáculos do saber erudito, da ética e da moral, foram se esgotando diante das novas exigências das classes dominantes. Assim, como destacado por Paro et al. (1988), esse ideário transferiu-se para as escolas das classes populares, desta vez sob o patrocínio do poder público, ficando reservado às escolas dos segmentos mais privilegiados da população a

transmissão do saber resultante das mudanças socioeconômicas e culturais vigentes no País. Disso se conclui que, no passado, consultando os interesses das camadas privilegiadas da população, "... a escola de tempo integral servia ao propósito de, separando seus membros mais jovens do convívio com os que a elas não pertenciam, prepará-los para usufruir melhor de sua condição de classe. Hoje, consultando os mesmos interesses, as elites dominantes 'humanitariamente' propõem o recolhimento e a educação dos jovens e crianças que ameaçam seu bem-estar e segurança" (idem, *ibidem*).

No Brasil, assim como em muitos países, a tendência da escola de tempo integral ganha força, à medida que coincide com o desejo da classe operária de ascender socialmente. Nesse sentido, o diploma e a frequência à escola funcionam como mecanismos de preparação para o mercado de trabalho. Neste particular, a escola serve, também, como ressaltado por Arroyo (1988), de "ponto de parada obrigatória" dos jovens que preci-

sam esperar muito tempo para serem absorvidos pelo mercado de trabalho.

Essas considerações trazem luz a alguns pontos, pois esclarecem que os motivos que aproximam jovens das escolas de tempo integral não coincidem com a preocupação de muitos educadores e pais com a formação integral do corpo, da mente e do espírito dos jovens, conforme as propostas iniciais de Condorcet, ou segundo a visão "rousseauiana", pela qual a educação seria um processo preventivo, que deveria proteger/atrasar a inserção da criança no mundo. A aproximação das crianças às escolas de tempo integral se deu, na verdade, segundo as necessidades impostas pelo sistema capitalista, que requer cidadãos formados pela cartilha do trabalho.

Outra característica peculiar da escola de tempo integral é sua capacidade de catalisar apoio de intelectuais e políticos ditos "de esquerda" e "de direita".

A esse respeito, Oliveira comenta que cada secretário da educação, ou mesmo cada governante, quer marcar sua presença

com, pelo menos, uma obra que cause impacto junto aos eleitores, mesmo que para isso ele interrompa outras obras que marcaram governos anteriores. A escola de tempo integral aparece sempre aos olhos de um governante como uma proposta "ousada e econômica" que, num mesmo "golpe de pena", pretende resolver, através da escola, os problemas de educação, segurança, saúde, alimentação e habitação das crianças, sobretudo aquelas oriundas das classes populares.

Dessas colocações pode-se apreender uma grave constatação, que aponta para o Estado como proponente da política educacional, a partir de uma tese frágil que pressupõe a escola e os professores como panacéia para todas as mazelas sociais vigentes no País.

### **A escola redentora dos problemas da humanidade**

O eixo central das propostas de tempo integral relaciona-se também com a teoria da escola redentora, visto que em tais propostas a verdade, o saber, a cultura e a bondade são características reserva-

das ao espaço escolar e aos mestres formadores/reformadores de personalidades.

Conforme apontado por Paro et al. (1988), a lógica das escolas de tempo integral parece ter caminhado no sentido de reintegrar à sociedade as crianças provenientes das camadas menos favorecidas da população, papel este que as instituições e entidades sociais não têm conseguido realizar com êxito. Nesse ponto de vista, fica reservada à escola a função de recuperar as crianças que, vitimadas pelo "infortúnio", estão marginalizadas do convívio social sadio. E isto será feito, segundo as propostas de escola de tempo integral, através de estratégias de transmissão de novos hábitos, valores e novas atitudes e crenças.

Sobre tais colocações é oportuno que se ressalte, preliminarmente, que o êxito de tais tarefas e funções reservadas à escola de tempo integral parece duvidoso. Isto porque uma proposta que considera a pobreza, o abandono, ou a marginalidade do menor como questões oriundas do "infortúnio" ou da "fraqueza de caráter" é uma



proposta "capenga" em sua essência, que não se sustenta, na medida em que se toma recorrente, na incapacidade de solucionar os problemas sociais que têm como determinantes processos estruturais ligados ao modelo econômico que percorre e estratifica o todo de nossa sociedade. Segundo Zanotti (1972), a tendência da escola redentora da humanidade ganha corpo no século XIX, o século do racionalismo cartesiano, do experimentalismo de Bacon e do positivismo de Comte. A essas concepções somam-se as idéias filosóficas e políticas que destacam a democracia, a igualdade e a liberdade como ideais a serem perseguidos por todos. Contudo, para que a sociedade se organizasse e a soberania se consolidasse, uma necessidade anterior se impunha. Tal necessidade está ligada à construção de uma unidade nacional e de um sentimento de adesão e respeito à pátria. Em outras palavras, era preciso que o idioma fosse unificado, que uma "língua oficial" fosse implantada para que o povo pudesse participar das decisões políticas. Com esse movimento nasce o sistema educacional e o que Zanotti chama de "estado cultural".

A esse respeito, citando o caso da França, Mello (19-- , p.23) esclarece que a democratização da educação foi naquele país, primeiramente, uma proclamação, para depois se tornar, no século XIX, uma exigência da industrialização e da conseqüente necessidade de mão-de-obra especializada. Contudo, os ideais da Revolução Francesa e, posteriormente, a Comuna de Paris vão demonstrar que as reivindicações das camadas populares ganham peso e influência política decisiva. Dessa forma, a história da educação demonstrou que a burguesia cede a tais reivindicações sob o mote de que era preciso transformar proletários ignorantes em bons republicanos, fiéis ao sentimento de unidade nacional e de progresso para todos.

Ao mesmo tempo, para conseguir resultados com a empreitada de levar instrução ao povo, surge a escola pública, universal e gratuita, e consolida-se, assim, a política educativa. Isto significa que, desde os primórdios da escola pública, a esta mesma, assim como aos professores, sempre esteve associada a idéia de "cruzada político-ideológica", através da qual

se esperava conseguir a necessária unidade nacional.

Assim, a partir da segunda metade do século passado, o Estado Moderno fez nascer, de modo triunfalista, a escola que tinha como função redimir os homens do seu duplo pecado histórico: a ignorância — miséria moral e a opressão — miséria política (Zanotti, 1972, p.22-23).

Zanotti destaca que a tese da escola redentora da humanidade pode ser considerada universal posto que seu surgimento ocorreu, ainda que com diferenciações conjunturais, em muitos países como Argentina, França e Itália.

Em meados do século XX, no Brasil, através do movimento da Escola Nova surge o anseio por mudanças e melhorias no ensino e na escola, de modo que esta pudessem cumprir, com mais eficiência, sua missão de salvar a população da ignorância. Contudo, é a partir da década de 80, com a criação dos Cieps, Profic e Ciac, que se identifica, no País, um revigoramento da tese da escola redentora dos problemas da humanidade.

Isto mostra que, no cenário educacional, assim como no cenário político-ideológico, a escola e a

educação continuam aparecendo e reaparecendo, aos olhos do povo, como a redentora, ou em outras palavras, como o único meio através do qual toma-se possível ascender socialmente. E é no seio da tese da escola redentora da humanidade que se esconde uma das mais resistentes contradições da educação contemporânea, pois, apesar de aparecer como aspiração de ascensão de uma classe, a escola já nasce seletiva e reprodutora, isto é, em condições normais a educação não consegue, sozinha, efetivar a garantia de promoção social. Essa contradição fundamental e inerente à escola tem sido continuamente mascarada na prática política e no discurso liberal que, por não conseguir resolvê-la, a reduz a um nível de discussão primário. Nessa discussão, o problema da escola seletiva e reprodutora é tratado como inadequação de métodos e programas de ensino, desqualificação de professores e ineficiência do sistema escolar.

### **Considerações finais**

No momento em que se procuram encontrar soluções para

a promoção da educação pública brasileira, parece razoável que a extensão da jornada escolar seja pensada enquanto uma alternativa possível. Contudo, constata-se que é preciso estar atento para não cometer equívocos. Segundo Paro (1988), o primeiro equívoco seria o de julgar como de caráter pedagógico, ou passíveis de solução, via escola, os problemas sociais cujas causas e soluções transcendem o âmbito da escola. Por essa interpretação, cai por terra a tese da "escola redentora de problemas da humanidade", que aparece como um dos eixos norteadores das propostas de escola de tempo integral, como o Ciep, o Profic e o Ciac.

A miséria e a desigualdade social são contingências sérias, gritantes e indignas, que exigem medidas sérias e voltadas para a raiz de toda esta situação de déficit educacional e de proteção social. Assim, as medidas empregadas na área da educação pública devem ser incisivas no combate às causas do problema, caso contrário terão caráter paliativo.

Nesse sentido cabe resgatar uma das idéias de Arroyo (1988),

ao afirmar que para as crianças é preciso escolher o que há de melhor e não se deixar levar pela falácia de propostas pedagógicas de aparência inovadora, quando se sabe que a realidade atual da rede escolar pública mostra a existência de até cinco turnos diários em funcionamento numa mesma escola. Quanto a isso, Paro (1988) comenta que as precariedades do atual sistema escolar público são tantas que estender a jornada escolar hoje pode significar, na realidade, atender às quatro horas exigidas pela legislação do ensino brasileiro.

Também com relação à característica das propostas de escola de tempo integral estar sempre ligada ao atendimento das camadas mais pobres da população, vale destacar uma consideração de Mello (19—, p. 16-17), ao observar que a única e legítima pedagogia das camadas populares é a da crítica a pedagogias que aparecem como solução para os problemas educacionais das classes populares.

Essas observações parecem confirmar a necessidade de se refletir sobre o tema da escola de tempo integral. Tal necessidade se

confirma, uma vez que a discussão propicia o debate sobre política educacional, sobre as demandas da educação brasileira e sobre o papel que o Estado brasileiro tem registrado em suas ações no campo da educação pública.

#### Referências bibliográficas

- ARROYO, MG. O direito ao tempo de escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.65, p.3-10, maio 1988.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO —ANDE. Profic: formação integral ou assistencialismo? *Revista ANDE*, São Paulo, V.6, n.11, p.56-61.
- FONSECA, J.P. da. O Profic — Programa de Formação Integral da Criança Anotações de um Seminário. *Revista da Faculdade de Educação da USP*, São Paulo, v. 12, a 1/2, p. 167-168, jan./dez. 1986.
- MELLO, G.N. (Org). *Escola nova, tecnicismo e educação compensatória*. São Paulo: Loyola, [19—]. (Coleção Espaço, 2).
- PAIVA, V. Que política educacional queremos? *Educação e Sociedade*, São Paulo, a 19, p. 122-141.
- PARO, V.H. A escola pública de tempo integral. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.65, p. 11-20, maio 1988.
- PARO, V.H. et al. *Escola de tempo integral: desafio para o ensino público*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.
- PIPITONE, MAP Profic: Programa de Formação Integral da Criança. *Questões em Debate. Consciência*, Curitiba, v.2, a 2, p.51-56, 1988.
- ZANOTTI, L.J. *Etapas históricas de la política educativa*. Buenos Aires, 1972.

## *A Pesquisa em Sala de Aula: Grupo de Pesquisa-Ação em Educação Matemática (GPA) \**

**Antonio Carlos Carrera de Souza e Roberto Ribeiro Baldino**

Universidade Estadual Paulista (Unesp-Rio Claro)

O Grupo de Pesquisa-Ação em Educação Matemática (GPA), registrado no CNPq sob o número 8.Unesp.026, coordenado pelos autores, é constituído por diversos profissionais que atuam em diferentes áreas da Educação Matemática de 1º, 2º e 3º graus. A questão básica de pesquisa do grupo é o *fracasso do ensino de Matemática e as rotinas que o sustentam*. A pergunta diretriz dessa pesquisa põe-se em dois planos: a) prático: como reduzir o quadro geral de fracasso? b) teórico: qual o papel das rotinas de sala de aula na permanência do fracasso?

A metodologia de pesquisa utilizada é a Pesquisa-Ação e o grupo constitui-se como gerencia-

dor de intervenções nos diversos graus de ensino, notadamente em sala de aula, a partir da ação dos próprios professores. Assim, o grupo fundamenta-se na ação-reflexão-ação a partir de situações concretas de sala de aula e estuda questões epistemológicas, psicossociais e políticas daí emergentes.

A pesquisa do GPA teve início em setembro de 1993 e tem se desenvolvido em várias frentes: GPA-1, Números Inteiros; GPA-2, Ensino de Cálculo; GPA-2.1, O Teorema Fundamental do Cálculo; GPA-2.2, Concepções Infinitesimais dos Alunos de Cálculo; GPA-2.3 (com o apoio do CNPq), Cálculo I para Alunos de Física; GPA-2.4, Cálculo sem Limites; GPA-2.5,

<sup>1</sup> Apresentado como comunicação científica CC52 — Grupo de Pesquisa-Ação em Educação Matemática, no VENEM, SBEM (UFSE, 16-21 de julho de 1995).

Concepções Espontâneas dos Alunos de Licenciatura acerca de Gradiente e Diferencial; GPA-3, Banco de Dados; GPA-4, Educação Matemática e Ambiental; GPA-5, Geometria Analítica; GPA-6, Material Didático; GPA-7, Educação de Adultos.

Esta comunicação destina-se a apresentar a fundamentação do GPA, o resumo das pesquisas em andamento, o acervo de material didático-pedagógico produzido, além de bem mostrar como se podem organizar grupos semelhantes em outras instituições.

### **Introdução**

*Pesquisa em sala de aula* é um tema em recente desenvolvimento na Educação Matemática brasileira, como resposta a críticas de que as pesquisas nessa área terminam nas prateleiras e não afetam as salas de aula. Também em nível internacional sente-se a preocupação com o tema. Desde 1990 o PME, importante grupo internacional de pesquisa sobre psicologia da Educação Matemática, conta com um grupo de traba-

lho *Os professores como pesquisadores* (Mouseley, Breen, Zack, 1995). Não se trata de levar a pesquisa feita (de volta) para a sala de aula. Esse problema não tem solução. Pesquisas que retiram o aluno da aula, colocando-o em situações artificiais de entrevistas clínicas ou de sessões especiais, sob controle do pesquisador, ou a associação do pesquisador com o professor para realizar experiências didáticas, tendem a evitar ou negligenciar os condicionantes mais importantes da sala de aula, como, por exemplo, o cumprimento do programa (tempo didático) e a avaliação (promoção). Para mudar a sala de aula, é por ela que temos de começar e, para que as mudanças não sejam aleatórias e se autodestruam, é preciso que a ação de mudança do real ocorra junto com a reflexão teórica que a propõe, orienta e analisa. O professor-pesquisador é o agente que se encarrega de conduzir o ensino, colher e analisar dados. Ele toma sua própria prática como objeto de pesquisa. A reflexão não é um momento de isolamento e introspecção mas, sim, de interrogação e discussão com um grupo de profes-

sores-pesquisadores. A fórmula é, pois, ação-reflexão-ação com periodicidade semanal, não reflexão-ação-reflexão com periodicidade anual ou periodicidade de uma dissertação acadêmica. Essa é a metodologia da Pesquisa-Ação.

A pesquisa em sala de aula, como a descrevemos acima, encontra restrições provenientes do receio acadêmico de que a figura do professor-pesquisador venha diluir as condições de rigor e cientificidade da pesquisa numa praxis generalizada. Esse ponto de vista se apresenta, inicialmente, como cordato, declarando que a pesquisa é uma dimensão inerente a todo professor. Preparar aulas, relatar diariamente o ocorrido, preocupar-se em "melhorar" o ensino, tudo isso já seria pesquisa. Porém, esse ponto de vista, em seguida, distingue a pesquisa do professor daquela, mais "formal", mais "acadêmica". Assim, a tentativa de valorização demagógica do professor, rotulando "pesquisa" algumas de suas tarefas diárias, inverte-se, concluindo que ao professor cabe uma pesquisa de segunda classe.

"E tempo de esclarecer a questão através de uma conceitualização mais precisa. A atividade do *professor* caracteriza-se por ser ele o encarregado da regência de um contrato de trabalho didático-pedagógico em sala de aula, sejam os termos desse contrato explícitos ou implícitos. A atividade do *pesquisador* caracteriza-se pela busca contínua de soluções ou respostas a problemas ou perguntas sobre um tema definido, elucidando causas e efeitos ou aproximando-se da compreensão de um fenômeno, movido por uma inquietação, gerada em sua trajetória de vida. Ambas são (e devem ser) atividades públicas, ou seja, são atividades de agentes sociais interagindo com os controles institucionais que os fazem sujeitos. A tese introduzida pela figura do professor-pesquisador é que essas atividades de professor e de pesquisador, tematizando um dado contrato de trabalho, ou seja, as duas funções de agente social assim definidas, podem ser exercidas *simultaneamente pelo mesmo indivíduo*. Com as devidas precauções, o mesmo indivíduo pode (e deve) acumular os vínculos de *su-*

*jeito-professor* e de *sujeito-pesquisador*, ainda que com instituições diferentes." (Baldino, 1993)

Para não ficarmos em considerações gerais, é preciso que respondamos à seguinte pergunta: como efetivar a pesquisa em sala de aula? Para respondê-la, optamos por relatar o projeto de pesquisa que temos desenvolvido nos últimos dois anos.

### **O projeto de pesquisa**

O núcleo básico do qual partiu o convite inicial para pôr o GPA em andamento foi a turma de Prática de Ensino da Licenciatura em Matemática do Departamento de Educação do Instituto de Biociências da Unesp, Rio Claro, reunida em 25 de setembro de 1993. O GPA é um projeto de pesquisa de caráter interdepartamental, uma vez que, dos professores responsáveis, um pertence ao Departamento de Educação do Instituto de Biociências e outro ao Departamento de Matemática do Instituto de Geociências e Ciências Exatas da Unesp, Rio Claro. Ambos são professores do Programa de Pós-Gra-

duação em Educação Matemática. O GPA congrega alunos de disciplinas de graduação e de pós-graduação, como a de Prática de Ensino da Licenciatura em Matemática, bem como professores das redes pública e particular da região de Rio Claro. Todos perseguem uma mesma pergunta diretriz de pesquisa, através de ação conjunta, teórica e prática. As circunstâncias para implantação do GPA são semelhantes às encontradas em muitas outras universidades. Ao descrever como se organiza e o que o GPA tem realizado, esperamos estar fornecendo subsídios para a implantação de outros Grupos de Pesquisa-Ação em outras instituições.

#### TEMA E PERGUNTA DIRETRIZ

E voz corrente, não só no Brasil mas em âmbito mundial, que o ensino da Matemática "vai mal" (Boyayan, 1994). No Brasil, o quadro de fracasso do ensino é o pior da América Latina (Tupynambá, 1995). O fracasso evidencia-se, usualmente, pelo caráter reprobatorio da Matemática, por sua contri-



buição aos grandes índices de repetência e desistência, principalmente na escola de 1º grau, por sua participação na barreira do vestibular, pela aversão que lhe nutre a maioria das crianças e pelo temor que lhe devotam muitos adultos. Porém, do ponto de vista dos investimentos que são feitos para remediar tal situação, é preciso acrescentar que certas propostas que parecem dar certo, como os "vocacionais", terminam inexplicavelmente abandonadas. Parece, até, que são cuidadosamente desmontadas (Abdelnur, 1994). Muitos professores que tentam modificações nas salas de aula são impedidos e sofrem pressões para abandonar suas tentativas, ou para mudar a avaliação deste ou daquele aluno. Enfim, uma série de obstáculos e resistências às mudanças, sempre em nome da gerência do aparelho escolar, nos levam a suspeitar de que o discurso sobre *o fracasso* funcione mais como justificção de certas *rotinas* que visam a diminuí-lo, mas que, no fundo, por falta de análises de resultados, terminam por aumentá-lo, apesar das boas intenções dos exécutantes.

O GPA deve, então, ser entendido, por um lado, como mais uma tentativa de diminuição do fracasso, no sentido da "melhora" do ensino da Matemática e, por outro, como uma estratégia de investigação sobre as rotinas pelas quais, apesar dos investimentos em Educação Matemática das últimas décadas, o fracasso permanece.

O *tema* desta pesquisa envolve, simultaneamente, um diagnóstico e uma terapia. O diagnóstico é o quadro geral de fracasso do ensino da Matemática em todos os níveis. A terapia é a identificação e modificação das rotinas de sala de aula que sustentam tal quadro geral de fracasso.

A pergunta diretriz desta pesquisa se põe, portanto, em dois planos:

Problema prático: como reduzir o quadro geral de fracasso?

Problema teórico: qual o papel das rotinas de sala de aula na permanência do fracasso?

### **Procedimentos de investigação**

Os procedimentos de investigação do segundo problema de-

vem necessariamente incluir a estratégia de solução do primeiro, o que nos leva ao campo metodológico da *Pesquisa-Ação* (Barbier, 1985, Thiollent, 1987). O grupo humano com que se trabalha abre-se para a comunidade e envolve qualquer professor de Matemática que tenha alguma insatisfação ou dificuldade com sua prática de sala de aula. Os professores são convidados a participar do GPA. A participação consiste em discussão das insatisfações e dificuldades expostas pelo professor, encaminhamento de soluções e informação de retorno, por relato do professor, das conseqüências da ação que desenvolveu. O professor intervém em sua sala de aula, a partir de sua margem natural de liberdade, permanecendo como juiz de suas próprias ações. Conceituaremos essa estratégia como *intervenção diferencial auto-regulada*. Com este conceito estamos nos referindo ao fundamento estrutural do GPA: *o professor-pesquisador produz modificações em sua sala de aula à medida que as discute com os demais professores-pesquisadores*.

As conseqüências de tal ação-reflexão podem esgotar-se em relatos de experiências individuais ou gerar projetos de pesquisa de grupos de professores em torno de perguntas específicas, como por exemplo: *Quais as limitações do material Cuisinaire para o ensino de frações? qual a eficácia didática de um certo jogo para números inteiros? Como aproveitar as concepções espontâneas dos alunos sobre infinitésimos no ensino de cálculo?* Assim o GPA procura resolver o problema da quantidade dos beneficiados pelo efeito multiplicador da ação pedagógica dos professores em suas escolas.

O núcleo central do GPA são as reuniões semanais, aos sábados, das 9 às 12 horas. É para elas que são convidados todos os interessados em participar. E neste foro que todos os subgrupos, que desenvolvem projetos específicos, relatam e discutem semanalmente suas atividades. E aí que são planejadas, decididas e avaliadas as intervenções e distribuídas as tarefas de apoio. A medida que, no seminário, se evidenciam interesses convergentes dos

professores sobre uma dada problemática didática específica, institui-se um grupo de pesquisa com projeto específico. Os integrantes desse grupo passam a ser considerados professores-pesquisadores de um GPA-n. O projeto do GPA-n deve necessariamente prever a construção de um *material didático-pedagógico* (MDP) através de experimentações e ajustes sucessivos, quer por adaptação de material existente, quer pela criação de material novo. O projeto do GPA-n deve prever a construção de protótipos padronizados segundo normas válidas para todos os GPA's, resultados de entrevistas com os professores e ou alunos e relatório final visando à retomada do trabalho por outro GPA-n. O seminário é a instância máxima de organização e de deliberação do projeto. *A única condição jxira se integrar ao projeto é que o professor esteja disposto a relatar e discutir o que ocorre em sua sala de aula.*

A *técnica* adotada para promover tal interação é a produção de materiais didático-pedagógicos em pequenos grupos de pesquisa-ção (os GPA-1, GPA-2,...), em

torno de problemáticas didáticas específicas. Estamos entendendo por material didático pedagógico todo artefato usado pelo professor em salas de aula de Matemática, a começar pelo giz, quadro-negro e livro-texto. Incluem-se entre os MDPs os materiais manipulativos e os materiais concretos. Leva-se em conta que todo MDP está referencialmente associado a uma proposta didático-pedagógica e a uma concepção epistemológica, explícita ou não. Pelos MDPs dá-se encaminhamento à questão da unificação dos dois problemas de pesquisa, tanto no quadro do *fracasso* quanto no quadro das *rotinas* de sala de aula. Unificam-se, assim, as visões didática, pedagógica e política da Educação.

#### COMPARAÇÃO COM OUTRAS ESTRATÉGIAS

Estimamos que a situação atual reúne os elementos básicos para a pesquisa-ação que se pretende desenvolver, possibilitando o contato efetivo da Unesp com as redes de ensino pública e particular. Com o GPA esperamos resolver dificul-

dades encontradas por táticas de ação no sistema escolar. Estas se incluem em dois tipos: as que intervêm na sala de aula e as que atraem o professor para fora da sala de aula. Como exemplo das primeiras, destacamos a intervenção na sala de aula através de órgãos, como CENP e FDE, promovidas dentro do amplo espectro de ações possíveis, e que têm à disposição cursos de atualização docente, propostas curriculares e textos metodológicos. A dificuldade que notamos nesse tipo de ação é a obtenção do *compromisso* do professor com as propostas apresentadas. Outras táticas de ação atraem o professor para atividades fora da sala de aula, quer problematizando preferencialmente sua formação matemática e visando, indiretamente, a do aluno, quer objetivando a formação matemática de seu aluno e, indiretamente, a do professor. Como principal dificuldade destas táticas, notamos *apequena quantidade* de professores envolvidos, diante do número total da rede de ensino. A estratégia do GPA pretende resolver tais dificuldades porque a pesquisa-ação funda-se exatamente no compro-

misso do professor-pesquisador, membro dos GPAs, em discutir e modificar sua própria sala de aula por meio da intervenção diferencial auto-regulada. O problema da quantidade deve também ser resolvido pelo efeito multiplicador da ação pedagógica desses professores em suas escolas, alterando as práticas docentes coniventes com o quadro geral de fracasso. A divulgação do material produzido será feita, em primeiro lugar, por seus autores, que o terão experimentado em suas salas de aula, e, em segunda instância, por ação conjunta do GPA, levando-o à rede escolar, quer sob forma de minicursos na Unesp, quer sob forma de assistência aos professores que desejarem experimentá-los, ou, ainda, por ação conjunta do GPA com os órgãos públicos responsáveis pela educação de 1º e 2º graus.

#### OBJETIVOS

Espera-se encontrar graus de insatisfação mobilizadores entre professores da rede pública e particular, principalmente da região de Rio Claro; entre alunos que estão

terminando a licenciatura em Matemática da Unesp, muitos dos quais já em regência de sala de aula, e entre alunos do mestrado e do doutorado em Educação Matemática da Unesp, que se interessem pelo tema específico da pesquisa deste projeto. Em alguns anos, espera-se contar com a existência de um grande grupo de professores que tenham usado e que adotem regularmente os MDPs produzidos no GPA, e que possam relatar a eventual diminuição do grau de fracasso e o aumento de sua satisfação. Espera-se contar com um acervo de MDPs comercializados e divulgados amplamente, com um banco de dados sobre MDP e um banco de dados sobre artigos de Educação Matemática, além de publicação de artigos sobre o problema teórico da relação entre as *rotinas* e o *fracasso*. Espera-se que o banco de dados e o acervo de MDP produzidos pelos GPA-n estejam sendo utilizados pelos professores da rede, mesmo que sem vínculo com o GPA, tomando os MDPs emprestados para experimentá-los, mediante o único compromisso de relatarem os resultados obtidos em suas salas de aula. Espera-se com

tudo isso ampliar o serviço que o Laboratório de Ensino do Departamento de Matemática presta à comunidade.

Espera-se que o GPA possa funcionar como uma interface entre a licenciatura em Matemática, através da disciplina de Prática de Ensino, e a rede pública ou particular, possibilitando atividades de pesquisa em nível de iniciação científica. A partir de 1995, as atividades do GPA constituem disciplina optativa para alunos da licenciatura que estejam exercendo o magistério. Devem-se beneficiar também com essa interface os alunos da pós-graduação em Educação Matemática que estejam fazendo pesquisas aplicadas à sala de aula. Espera-se também que acorram ao GPA alguns professores do Departamento de Matemática e da Unesp que queiram desenvolver projetos de pesquisa relativos a suas próprias salas de aula ou que apenas queiram conhecer melhor a realidade para a qual estão formando seus alunos nas disciplinas ditas de conteúdos matemáticos da licenciatura. Espera-se que o GPA possa despertar o interesse de professores de Práticas de Ensino, não só de

Matemática, inicialmente da Unesp, e que estes cheguem a montar estruturas semelhantes em seus *campi*.

### **Desenvolvimento dos projetos de pesquisa do GPA (até julho de 1995)<sup>1</sup>**

#### GPA-1. NÚMEROS INTEIROS

Participantes: Antônio Luiz Mometti, mestrando em Matemática da USP-São Carlos; Flávia Fernanda Soares, licencianda da Unesp, Rio Claro; Helena Alessandra Scavazza, mestranda em Educação Matemática da Unesp, Rio Claro e professora da rede pública, orientada pelo professor A. C. Carrera de Souza; Lúcia Regina Leite Figueiredo, professora da rede pública; Marinalva da Silva, professora da rede particular; e Patrícia Rosana Linardi, bacharel e licencianda pela Unesp, Rio Claro, e professora da rede pública.

Este subgrupo teve início quando dois alunos de Prática de

Ensino do professor Carrera, Helena Scavazza e Antônio Mometti, resolveram sistematizar a aplicação de três jogos para a construção dos números inteiros que tinham sido desenvolvidos pelo G-Rio [P20] e que tinham sido usados informalmente por outros alunos dessa disciplina em minicursos ministrados em anos anteriores. A aplicação foi feita numa 5ª série de uma escola pública, regida por um dos alunos. A estratégia de apresentação dos jogos e as fichas de trabalho subsequentes foram discutidas no seminário do GPA. Os resultados despertaram o interesse de mais experiências. Novas estratégias de apresentação foram projetadas e novos resultados foram obtidos. Esses resultados foram confirmados por Patrícia Linardi, em aplicação noutra 5ª série, em 1995. Em janeiro de 1995, o relatório da pesquisa foi submetido e aceito para apresentação no PME-19 [P7]. As discussões no seminário do GPA interessaram a uma professora da rede particular, Marinalva da Silva, que aplicou um dos jogos em uma

<sup>1</sup> As publicações e divulgações referem-se aos Apêndices 1 e 2.

2ª série de uma escola particular, e a uma aluna de licenciatura. Patrícia Linardi, que pretende realizar pesquisas sistemáticas sobre o jogo, como tema de sua dissertação de mestrado.

*MDP pesquisado pelo GPA-1:*

*As Quatro Operações com Inteiros através de Jogos.* Apostila com 23 páginas, explicando as regras dos jogos, fornecendo material para sua confecção e orientação para elaboração de fichas de trabalho [P20].

*Sobre a Epistemologia dos Números Inteiros.* Artigo de 15 páginas, analisando questões despertadas pelos jogos, sob o ponto de vista dos campos semânticos [P2].

*On the Epistemology of Integers.* Artigo de 20 páginas, ampliado [P7], distribuído no PME-19 como suporte à apresentação oral da pesquisa [P8].

Protótipos dos três jogos, construídos por Tânia Cabral, e de um dos jogos, construído por Marinalva da Silva.

## GPA-2. ENSINO DE CÁLCULO

Este grupo se constituiu em 1994, a partir de interesse dos participantes em repensar a questão das dificuldades do ensino e da adequação dos currículos dos cursos de cálculo. Atualmente, vários subgrupos estão em funcionamento:

### *GPA-2.1. O teorema fundamental do cálculo*

Participantes: Armindo Casol, mestrando da Unesp-Rio Claro, docente da Unisinos-RS, orientado pelo professor Rômulo C. Lins; Cláudia Laus Angelo, mestranda da Unesp-Rio Claro, orientada pelo professor Sérgio Nobre; Lígia Arantes Sad, doutoranda da Unesp-Rio Claro, e docente da UFES, orientada pelo professor Rômulo C. Lins; e Maria Regina Gomes da Silva, doutoranda da Unesp-Rio Claro, e docente da Unesp-Bauru, orientada pelo professor RR. Baldino.

Este subgrupo funcionou durante 1994 e tematizou o teorema fundamental do cálculo. Produziu

uma análise dos livros-texto [PI] apresentada como comunicação científica no V ENEM e submetida à revista *Quadrante*, da APM, para publicação.

#### *GPA-2.2. Concepções infinitesimais dos alunos de cálculo*

Participantes: Lígia Arantes Sad, doutoranda da Unesp-Rio Claro, e docente da UFES, orientada pelo professor Rômulo C. Lins; Marcos Vieira Teixeira, doutorando e docente da Unesp-Rio Claro, orientado pelo professor Rômulo C. Lins; Roberto Ribeiro Baldino, professor da Unesp-Rio Claro; Tânia Cristina Baptista Cabral, doutoranda da USP, orientada pelo professor Alberto Vilani.

Este subgrupo reúne-se desde 1994 e visa compreender a fundamentação do pensamento infinitesimal através do estudo da análise não *standard* e dos clássicos (Leibniz), com o intuito de produzir material para aplicação em salas de aula de Cálculo. Conclusões deste grupo estão sendo experimentadas em salas de aula de Cálculo, para

alunos de Física na Unesp-Rio Claro, em 1995 [P3]

#### *GPA -2.3. Cálculo I para alunos de Física*

Participantes: José Ronaldo Melo, mestrando da Unesp-Rio Claro, e docente da UFAC, orientado pelo professor RR. Baldino; Roberto Ribeiro Baldino, docente da Unesp-Rio Claro; e Tânia Cristina Baptista Cabral, doutoranda da USP, orientada pelo professor Alberto Villani.

Este subgrupo começou a se reunir no primeiro semestre de 1995 e conta com o apoio do CNPa (Proc. 1152/95-6). Procura adequar o ensino de uma disciplina de Cálculo à demanda do Departamento de Física e determinar se, nessas circunstâncias, a proposta didático-pedagógica da assimilação solidária "dá certo" e se o aluno de Física faz sentido da Matemática que estuda.

#### *GPA-2.4. Cálculo sem limites*

Participantes: Alda de Cássia Zanin Santana, mestranda da



Unesp-Rio Claro, professora da rede particular, orientada pelo professor Marcelo de C. Borba; Ivanildo Gomes do Prado, doutorando da Unesp e professor da rede particular, orientado pela professora Cecília Micotti; José Ronaldo Melo, mes-trando pela Unesp-Rio Claro, e professor da UFAC, orientado pelo professor R.R. Baldino; Lígia Arantes Sad, doutoranda da Unesp-Rio Claro, e docente da UFES, ori-entada pelo professor Rômulo C. Lins; Maria Regina Gomes da Silva, doutoranda da Unesp-Rio Claro, e docente da Unesp-Bauru, orientada pelo professor R.R. Baldino; e Ro-berto Ribeiro Baldino, professor da Unesp-Rio Claro.

Em 1994, um grupo de estu-dos de Geometria Analítica (GPA-5), partindo do exame das concep-ções sobre o coeficiente angular da reta, produziu uma proposta para o ensino de Cálculo, evitando a concepção de limite, para ser execu-tada em nível de 2º grau [P9]. Em 1995, essa proposta foi retomada e aplicada em salas de aula de 2º e 3º graus (GPA-2.3) devendo ser apre-sentada no IV Encontro Paulista de

Educação Matemática, na PUC-SP, em outubro de 1995.

#### *GPA-2.5. Concepções espontâneas dos alunos de licenciatura*

Participantes: Andreia Büttner Ciani, licenciada em Mate-mática pela Unesp-Rio Claro; Lucia-na Ferreira da Silva, aluna de licen-ciatura, bolsista do PET; Patrícia Rosana Linardi, professora da rede pública; e Roberto Ribeiro Baldino, professor da Unesp-Rio Claro.

Este subgrupo começou a se reunir no segundo semestre de 1995. Visa esclarecer como os alunos de licenciatura formam concepções matemáticas acerca dos conteúdos matemáticos. O procedi-mento consiste em acompanhar a aprendizagem de um aluno PET em disciplinas de Cálculo e Análise, em reuniões semanais. O grupo tam-bém visa redigir notas sobre temas correlatos para aproveitamento no ensino dessas disciplinas. Para 1995, está previsto o tema *gra-diente e diferencial em coordena-das oblíquas (em  $R^2$ )*.

*MDP pesquisado pelo GPA -2 :*

*Uma análise do teorema fundamental do cálculo em alguns livros-texto.* Artigo de 15 páginas analisando a posição do teorema fundamental do cálculo nos diversos livros-texto, sob o ponto de vista das práticas discursivas [PI].

*Cálculo Infinitesimal: passado ou futuro?* Artigo com 14 páginas, contendo uma crítica à estrutura dos livros de cálculo baseada na noção de limite, e mostrando como seria a solução alternativa pela via dos infinitésimos [P5].

*Os quatro Discursos de Lacan e o Teorema Fundamental do Cálculo.* Artigo com 23 páginas, analisando os livros-texto de Cálculo, sob o ponto de vista da psicanálise, e oferecendo uma alternativa didática [P6].

*Calado I- Física— 1995: material de salade aula.* Conjunto de 60 páginas, contendo o projeto de pesquisa, o contrato de trabalho, fichas de atividades e provas (com média e desvio-padrão de cada questão) da disciplina de Cálculo I para alunos de Física da Unesp-Rio Claro [P3].

GPA-3. BANCO DE DADOS DE MATERIAL DIDÁTICO PARA A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Participantes: Antônio Carlos Carrera de Souza, docente da Unesp-Rio Claro; Antonio Luis Mometti, aluno de pós-graduação em Matemática da USP-SC; Elisane Aparecida da Silva, aluna de licenciatura da Unesp-Rio Claro; Flávia Fernanda Soares, professora de 1º e 2º graus da rede estadual de ensino; e Renata Cardoso Geraldini, aluna de licenciatura em Matemática da Unesp-Rio Claro.

O grupo de pesquisa deste GPA-3 pretende elaborar um banco de dados de materiais didáticos utilizados na Educação Matemática do 1º grau. Para tanto, elaborou um projeto de pesquisa que tem como proposta socializar a informação disponível sobre o assunto. Tem como objetivos: 1) recuperar a memória dos MDPs para o ensino de Matemática, utilizados no processo de ensino-aprendizagem, em escolas de 1º grau no Brasil; 2) elaborar textos de acompanhamento dos MDPs que sejam capazes de introduzir situações-problema, previsão e justificativa das soluções,

conteúdos matemáticos envolvidos, faixa etária prevista, objetivos e habilidades previstas; 3) pesquisar os MDPs e os textos produzidos, objetivando indicar o uso em sala de aula e a conexão com situações em que se faça presente o código usual da Matemática. Tem como metas a criação de dois bancos de dados, um sobre materiais didáticos para o ensino da Matemática, no 1º grau e outro de artigos publicados sobre ensino da Matemática, em revistas científicas e de divulgação. O GPA-3 está estudando a possibilidade de desenvolver um *software* com ambiente windows/interativo. O GPA-3 participou de vários eventos de divulgação: [D24, D25, D26, D27, D29, D32, D33] e publicou alguns resultados de pesquisas

[p17]

#### *MDP pesquisado pelo GPA-3:*

Foi desenvolvido um *software* inicial, baseado no DBASE, para coleta das informações.

Foram catalogados, até o presente momento, cerca de duzentos MDPs.

#### GPA-4. EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Participantes: Antônio Carlos Carrera de Souza, docente da Unesp-Rio Claro; Carla Ishara, aluna de licenciatura em Matemática; Carlos Alberto Francisco, aluno de licenciatura em Matemática; Henriette Damm Friske, aluna de pós-graduação em Educação Matemática, orientada pelo professor AC. Carrera de Souza; Nadir Regina Módulo, professora de 1º e 2º graus da rede oficial de ensino; Marco Antonio Escher, aluno de pós-graduação em Educação Matemática, orientado pelo professor A.C. Carrera de Souza; e Sidnei Riani Seneme, professor de 1º e 2º graus da rede oficial de ensino.

O agravamento de uma série de questões relacionadas com as diversas formas de degradação do meio ambiente tem despertado e motivado amplos setores da população a debater e a estudar a questão ambiental. Seja qual for o modelo adotado na tentativa de explicar o atual estado de agressão à natureza praticado pela nossa sociedade, e sejam quais forem as alternativas de

ação propostas, o processo educativo é visto por todos como uma possibilidade de provocar mudanças e alterar esse quadro. E nesse sentido que se coloca a necessidade de que a escola incorpore a temática ambiental em seus procedimentos educacionais. Esta proposta implica o desenvolvimento de atividades educacionais interdisciplinares. A fundamentação teórica da pesquisa e as propostas elaboradas vão depender de alguns pressupostos de natureza filosófica em relação à ciência e ao processo educativo. O GPA-4 tem como objetivos: 1) desenvolver pesquisas, caracterizadas como de intervenção em sala de aula, que procurem analisar diferentes aspectos do processo educativo e os possíveis pontos de encontro com a temática ambiental; 2) implementar, no GPA — Grupo de Pesquisa Ação em Educação Matemática, pesquisas relacionadas com a temática ambiental e o processo educativo que tenham como participantes professores da rede oficial de ensino e alunos da graduação da Unesp; 3) colocar à disposição de professores da rede oficial de ensino e dos cursos de

formação de professores o conhecimento produzido a partir das pesquisas realizadas. As metas são as seguintes: 1) realizar seminários que discutam questões relacionadas ao processo educativo e à temática ambiental [D7, D8, D9, D10, D11, D15, D30, D31, D35, D36]; 2) divulgar os resultados das pesquisas em artigos, seminários e congressos científicos; 3) realizar eventos como *workshops*, seminários temáticos e cursos de extensão; 4) publicar os resultados de pesquisas [PIO, PU, P14, P15, P19].

#### *MDP pesquisado pelo GPA -4:*

*Cálculo da área verde.* Intervenção em duas escolas estaduais em 1994: EEPSG Joaquim Ribeiro (8<sup>a</sup> série) e EEPSG Heloísa Maraska (6<sup>a</sup> série).

*Gráficos e estatística.* Intervenção em uma escola estadual em 1994: EEPG professor Marciano de Toledo Piza (8<sup>a</sup> série).

*Habitação.* Intervenção em uma escola estadual em 1995: EEPSG professora Zita de Godoy Camargo (7<sup>a</sup> série).

#### GPA-5. GEOMETRIA ANALÍTICA

Participantes: Andreia Büttner Ciani, aluna especial do mestrado em Educação Matemática da Unesp-Rio Claro; Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes, mestranda da Unesp-Rio Claro, orientada pelo professor Geraldo Perez; Elisane Pereira Silva, licencianda da Unesp-Rio Claro; Ivete Maria Baraldi, aluna do mestrado em Educação Matemática da Unesp-Rio Claro, orientada pela professora Maristela VC. Bernardo; Márcia Cristina da Costa Trindade Cyrino, mestranda da Unesp-Rio Claro, professora da rede pública, orientada pelo professor Rômulo C. Lins; Patrícia Sandalo Pereira, mestranda da Unesp-Rio Claro, professora da rede pública, orientada pelo professor Geraldo Perez; Roberta Rodrigues Fonseca, licencianda da Unesp-Rio Claro; Roberto Ribeiro Baldino, docente da Unesp-Rio Claro.

Este grupo funcionou desde 1994, preocupado com a questão do ensino da Geometria Analítica no 2º grau. Um estudo do coeficiente angular da reta terminou gerando uma proposta para a

introdução do Cálculo no 2º grau [P9], retomada em 1995 pelo GPA-1. Em 1995, Elisane Silva e Roberta Fonseca realizaram uma experiência com o MDP *Malvinas: batalha aeronaval* [P4], a ser relatada no IV EPEM, em outubro de 1995, na PUC-SP. Em julho de 1995, o GPA-5 encerrou seus trabalhos.

#### *MDP pesquisado pelo GPA -5:*

*Do coeficiente angular da reia ao conceito de diferencial: crítica ao ensino atual e proposta alternativa.* [P9] Artigo de dez páginas, analisando o coeficiente angular da reta na perspectiva dos campos semânticos e oferecendo uma sugestão para o ensino desse conceito no 2º grau.

*Malvinas: batalha aeronaval.* [P4] Artigo com quatro páginas, descrevendo as regras de um jogo baseado na equação da reta, para introdução da Geometria Analítica.

#### GPA-6. MATERIAL DIDÁTICO

Participantes: Antônio Carlos Carrera de Souza, docente da

Unesp-Rio Claro; Luciana Izzi, professora de 1º e 2º graus da rede oficial de ensino; Flávia Fernanda Soares, professora de 1º e 2º graus da rede oficial de ensino; Yuriko Nomura, aluna de licenciatura em Matemática; Suzeli Mauro, aluna de licenciatura em Matemática.

A utilização de materiais didáticos na Educação Matemática indica algumas vantagens: a) as crianças desenvolvem sua autonomia através de relacionamentos nos quais o poder do adulto é reduzido; b) apresentam idéias, problemas e propostas de soluções interessantes, tornando-se mais críticas e confiantes; c) desenvolvem sua capacidade de descentrar e coordenar diferentes pontos de vista; d) tornam-se mais tolerantes e menos medrosas para com o "erro", entendendo-o como possível e mesmo inevitável na construção do conhecimento. Por isso é importante que o professor evite rotinas, fixação de respostas e que se proponha a orientar seus alunos sem oferecer-lhes soluções eles atividades consistindo em observar, relacionar, comparar, levantar hipóteses, argumentar. O trabalho em grupo é condição para

que os participantes se desenvolvam mentalmente, superem seu comportamento individualista e adquiram autonomia. O indivíduo deverá ser inserido em um ambiente que promova desequilíbrios, pois é desta forma que a motivação se fará presente. Para a Educação Matemática é fundamental que se utilizem materiais didáticos acrescidos de uma dinâmica de grupo e de atividades lúdicas para que novas estratégias de ensino sejam aplicadas a cada fase do desenvolvimento do ser humano. Este grupo tem como metas: 1) a elaboração de um conjunto de enunciados capazes de introduzir situações-problema com o MDP, previsão e justificativas das soluções, conteúdos matemáticos envolvidos, faixa etária prevista, objetivo didático e habilidades visadas; 2) com base na pesquisa efetuada na rede pública, buscar a fundamentação de uma proposta didático-pedagógica que explicita a história e a concepção epistemológica do conhecimento matemático objetivado. 3) Divulgar os resultados das pesquisas em seminários e congressos científicos [D 12, D13, D16, D17, D18, D28, D34];

4) publicar os resultados de pesquisas [P12, P134, P16, P18].

*MDP pesquisado pelo GPA-6:*

*Números Racionais.* Material resultante de intervenção em duas escolas estaduais, uma em 1994: EEPG Oscália Góes Corrêa Santos (5ª Série); Luciana Izzi e Flávia Fernanda Soares, 30 páginas, e outra em 1995: EEPG José Cardoso (5ª Série) e Yuriko Nomura.

*Matemática Financeira.* Elaboração de textos a partir de notícias de jornais e propagandas. Intervenção prevista para o segundo semestre de 1995, na EEPG Heloísa L. Maraska.

GPA-7. EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Participantes: Cláudia Aparecida Hardt, professora da rede particular; Janaína de Lima, professora da rede particular; Maria Denise Guedes, professora das redes pública e particular; Ormil Alves Pilati, professor da rede pública; Renata Corte, professora da rede particular; e Sibeli Frolini, professora da rede pública.

Este grupo funcionou durante o primeiro semestre de 1995, ocupado com a questão do Telecurso 2000, adotado no programa Fiesp/Sesi/Ciesp, analisando a ideologia da "qualidade total". Ao final do semestre, o grupo concluiu que não poderia publicar os resultados das discussões sem comprometer a continuação da participação (remunerada) de alguns de seus membros no programa. A publicação será feita sem menção aos nomes dos participantes.

**Referências bibliográficas**

ABDELNUR, Mirtes. *Formação de professores: o poder, a Matemática e a interdisciplinaridade.* Rio Claro (SP), 1994. 233p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) — IGCE, Unesp.

ÁVILA, G. O ensino da Matemática. *Revista do Professor de Matemática*, Rio de Janeiro, n.23, p.1-7, 1993.

BALDINO, RR. A figura do professor-pesquisador. *Boletim*

*Informativo da SBEM*, Blume-  
nau, n.17, p.4-5, jun/jul. 1993.

BARBIER, Kent. *A pesquisa-ação  
na instituição educativa*. Rio de  
Janeiro: Zahar, 1985.

BOYAYAN, M. A Matemática está  
errada. *Globo Ciencia*, Rio de  
Janeiro, v.3, n.34, p.46-51, 1994.

MOUSELEY, Judy, BREEN, Chris,  
ZACK, Vicki. The Teachers as  
Researchers Working Group of  
PME. In: INTERNATIONAL  
CONFERENCE FOR THE  
PSYCHOLOGY OF MATHE-  
MATICS EDUCATION, 19.  
*Proceedings (PME-19)*. Recife:  
Universidade Federal de Per-  
nambuco, 1995. v.1 p. 173.

THIOLLENT, Michel. *Crítica  
metodológica, investigação  
social e enquete operaria*. 5.ed.  
São Paulo: Polis, 1987. (Teoria  
e história, 6).

TUPYNAMBÁ, José Paulo. Pes-  
quisa do MEC revela: Brasil tem  
o pior ensino da América. *O  
Globo*, Rio de Janeiro, 9 jul.  
1995. p.3 O País.

## Apêndice 1

DIVULGAÇÃO E PESQUISAS DO GPA (ATÉ  
AGOSTO DE 1995)

ANGELO, Cláudia Laus, CASSOL,  
Armindo, SAD, Lígia Arantes et  
al. *Uma análise do teorema fun-  
damental do calado em alguns  
livros-texto*. Comunicação cientí-  
fica apresentada na V Encontro  
Nacional de Educação Matemá-  
tica (V ENEM), Universidade  
Federal de Sergipe, Aracaju, 16 a  
20 jul. 1995. Submetido à revista  
Quadrante (Portugal).

BALDINO, Roberto Ribeiro, CAR-  
RERA DE SOUZA, Antônio  
Carlos. *Grupo de Pesquisa-Ação  
em Educação Matemática*.  
Comunicação Científica (CC 52)  
apresentada no V Encontro  
Nacional de Educação Mate-  
mática (VENEM), Universidade  
Federal de Sergipe, Aracaju, 16  
a 20 jul. 1995.

BALDINO, Roberto Ribeiro,  
CIANI, Andreia Büttner,  
CYRINO, Márcia Cristina da  
Costa et al. *Do coeficiente  
angular da reta ao conceito de  
diferencial: crítica ao ensino*



- atual e proposta alternativa. Comunicação científica (CC17) apresentada no V Encontro Nacional de Educação Matemática (V ENEM), Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 16 a 20 jul. 1995. Submetido à revista Quadrante (Portugal).
- BALDINO, Roberto Ribeiro, FIGUEIREDO, Lúcia Regina Leite, FROLINI Sibeli et al. *Três jogos para números inteiros*. Minicurso (MC55), V Encontro Nacional de Educação Matemática (V ECEM), Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 16 a 20 jul. 1995.
- BALDINO, R.R., CARRERA DE SOUZA, AC. (Coords). *A pesquisa em sala de aula*. Mesa Redonda (MR 12), V Encontro Nacional de Educação Matemática (V ENEM), Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 16 a 20 jul. 1995.
- BALDINO, R.R. *Conteúdos matemáticos de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries a partir de jogos*. Minicurso. Curso de Verão da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (RS), 11 a 15 jan. 1995.
- BALDINO, RR. *Jogos com números inteiros*. Sessão de Trabalho, Universidade de Guarulhos, Guarulhos (SP), 24 nov. 1994.
- BALDINO, RR. *Epistemologia dos inteiros a partir de jogos*. Sessão de Trabalho, III EGEM, Unijuí, II a 12 nov. 1994.
- BALDINO, R.R., CARRERA DE SOUZA, AC. *Instrumentalização para o ensino*. Mesa Redonda, II Encontro de Professores de Ciências e Educação Matemática — Tendências, Proposta e Questões, Unesp, Bauru, 21 out. 1994.
- BALDINO, RR, FIGUEIREDO, L.R.L., LINARDI, PR. et al. *Números inteiros*. Minicurso, Semana de Estudos da Matemática, Unesp, Rio Claro, 17 a 20 out. 1994.
- BERNARDO, Maristela Veloso Campos, MENEGHETTI, Renata Cristina Geromel, BALDINO, Roberto Ribeiro. On the didactical transposition of cardinals and ordinals. In: INTERNATIONAL CONFERENCE FOR THE PSYCHO-

- LOGY OF MATHEMATICS EDUCATION, 19. *Proceedings (PME-19)*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1995. v.1 p. 173.
- CARRERA DE SOUZA, A.C. *Interdisciplinaridade e educação matemática*. Grupo de Trabalho (GT 12), V Encontro Nacional de Educação Matemática (V ENEM), Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 16 a 20 jul. 1995.
- CARRERA DE SOUZA, AC. *Relações entre a educação ambiental e a educação matemática*. Conferência Paralela (CP 10) apresentada no V Encontro Nacional de Educação Matemática (V ENEM), Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 16 a 20 jul. 1995.
- CARRERA DE SOUZA, AC, ESCHER, MA., FRANCISCO, CA. et al. *A temática ambiental e a produção de material didático*. uma proposta interdisciplinar. Painel. V Encontro Nacional de Educação Matemática (V ENEM), Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 16 a 20 jul. 1995.
- CARRERA DE SOUZA, AC, ESCHER, MA., FRANCISCO, CA. et al. *4 produção de material didático em educação matemática e educação ambiental*. Minicurso (MC 07). V Encontro Nacional de Educação Matemática (V ENEM), Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 16 a 20 jul. 1995.
- CARRERA DE SOUZA, AC. *Educação matemática e educação ambiental*. Mini-curso. III Encontro Amapaense de Educação Matemática (III EAPEM), Universidade Federal do Amapá, Macapá, Amapá, 22 a 25 maio 1995.
- CARRERA DE SOUZA, AC. *Três jogos para os números inteiros*. Minicurso. III Encontro Amapaense de Educação Matemática (III EAPEM), Universidade Federal do Amapá, Macapá, Amapá, 22 a 25 maio 1995.
- CARRERA DE SOUZA, AC. *O Material didático e o ensino de Matemática*. Mesa Redonda. III Encontro Amapaense de Educação Matemática (III EAPEM), Universidade Federal

- do Amapá, Macapá, Amapá, 22 a 25 maio 1995.
- CARRERA DE SOUZA, AC. *Prática de ensino e pesquisa em educação*. Conferência apresentada no Seminário de Matemática e Educação Matemática — Departamento de Matemática, Unesp, Rio Claro, abr. 1995.
- CARRERA DE SOUZA, AC. *O cotidiano da educação matemática*. Sessão de trabalho no II Encontro de Professores de Ciências: Educação Matemática, tendências, propostas e questões, Unesp, Bauru, 15 a 21 out. 1994.
- CARRERA DE SOUZA, AC. *O perfil do educador matemático para o século XXI*. Mesa Redonda, IV Semana de Estudos de Matemática, ICE/PUCCAMP, Campinas, 24 set. 1994.
- CARRERA DE SOUZA, AC. *Educação matemática e sociedade*. das categorias do conhecimento à sala de aula. Conferência apresentada na Unisinos, São Leopoldo, 17 set. 1994.
- CARRERA DE SOUZA, AC. (Coord.). *Grupo de Trabalho: Reflexões sobre a Formação do Professor de Matemática*. VII Encontro Regional de Educação Matemática, Unisinos, São Leopoldo, set. 1994.
- CARRERA DE SOUZA, AC. *Tendências da educação matemática* — E.EVP.G. "Ruth Gomes Figueira". Conferência. Limeira, 28 jul. 1994.
- CARRERA DE SOUZA, AC. *O material didático, do jogo à abstração*. Sessão de trabalho no I Encontro Regional de Educação Matemática de São José do Rio Preto, SBEM-SP, FIRP, 18 jul. 1994.
- CARRERA DE SOUZA, AC. *Educação matemática e ecologia: uma proposta pedagógica para a cidadania*. II CIBEM, Capes/CNPq/SBEM/Unesco, 17 a 22 jul. 1994.
- CARRERA DE SOUZA, AC. *Grupo de Trabalho: Matemática e Ecologia* — II Congresso Ibero-Americano de Educação Matemática. Finan-

ciamento: FURB/SBEM/  
Unesco. Blumenau, 17 a 22  
jul. 1994.

Patrocínio: Unesp/CNPq/  
Fapesp/Capes. Águas de São  
Pedro, 22 maio 1994.

- CARRERA DE SOUZA, AC. *Jogos e materiais didáticos para o 1º grau*. Minicurso na Semana de Estudos da Prefeitura Municipal de Americana, PM.A., 6 a 8 jul. 1994.
- CARRERA DE SOUZA, AC. *Jogos, abstração reflexiva e educação matemática*. Minicurso na Semana de Estudos da Prefeitura Municipal de Americana, PM.A., 6a 8 jul. 1994.
- CARRERA DE SOUZA, AC. (Coord). *Tempo da escola...tempo da sociedade*. Grupo de Trabalho: Licenciatura. DI Congresso Estadual Paulista Sobre formação de Educadores. Patrocínio: Unesp/CNPq/Fapesp/Capes. Águas de São Pedro, 22 maio 1994.
- CARRERA DE SOUZA, AC, CARVALHO, LM., DOIN, R.A. *A temática ambiental e a produção de material didático: uma proposta interdisciplinar do 1 Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores*.
- CARRERA DE SOUZA, AC. ESCHER, M A., FRANOSO, C A. et al. *Educação matemática e qualidade de vida: uma proposta interdisciplinar na questão ambiental*. III CEPFE, Aguas de São Pedro, maio 1994.
- ESCHER, MA. *A pesquisa-ação em intervenções na sala de aula objetivando a educação matemática, educação ambiental e a cidadania*. Comunicação Científica (CC 57) apresentada no V Encontro Nacional de Educação Matemática (V ENEM), Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 16 a 20 jul. 1995.
- IZZI, L.C.M., FLAVIA, F S. *Números racionais*. Comunicação de Experiência (CE 16) apresentada no V Encontro Nacional de Educação Matemática (V ENEM), Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 16 a 20 jul. 1995.
- IZZI, LCM., NABARRO, A. C. *ús polinômios e o material dou-*

rado. Comunicação Científica (CC 58) apresentada no V Encontro Nacional de Educação Matemática (V ENEM), Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 16 a 20 jul. 1995.

MOMETTI, Antônio Luiz, SCAVAZZA, Helena Alessandra. *Investigação sobre operadores aditivos com números inteiros*. Comunicação de Experiência (CE72) apresentada no V Encontro Nacional de Educação Matemática (V ENEM), Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 16 a 20 jul. 1995.

## Apêndice 2

PUBLICAÇÕES DO OPA (ATÉ JULHO DE 1995)

ANGELO, Cláudia Laus, CASSOL, Armindo, SAD, Lígia Arantes et al. *Uma análise do teorema fundamental do cálculo em alguns livros-texto*. Rio Claro: Unesp, 1995. mimeo.

BALDINO, RR. *Sobre a epistemologia dosmaneros inteiros*. Rio Claro:

Unesp, 1995. Relatório Interno do Departamento de Matemática da Unesp, Rio Claro, n.26, submetido à revista da SBEM-RS.

**BALDINO, R.R., CABRAL, T.C.B., MELO, JR.** *Cálculo I — Física — 1995: material de sala de aula*. Rio Claro: Unesp, 1995. mimeo.

BALDINO, R.R. Malvinas, batalha aeronaval. *Educação e Matemática*, Lisboa, n.33, p.20-24, 1. trim. 1995.

BALDINO, R.R. Cálculo Infinitesimal, passado ou futuro? *Temas & Debates*, Blumenau, n.6, 1995.

BALDINO, R.R., CABRAL, TCB. *Os quatro discursos de Lacan e o Teorema Fundamental do Cálculo*. Relatório Interno do Departamento de Matemática da Unesp, Rio Claro, n.31/94.

BALDINO, R.R., CARRERA DE SOUZA, AC, MOMETTI, A.L. et al. Games for integers: conceptual or semantic fields? In: INTERNATIONAL CONFERENCE FOR THE PSY-

- CHOLOGY OF MATHEMATICS EDUCATION, 19. *Proceedings*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1995. V.2. p.232-239.
- BALDINO, RR. *On the epistemology of integers*. Rio Claro: Unesp, 1995. mimeo.
- BALDINO, R.R., CIANI, AB, CYRINO, M.C. da C. et al. *Do coeficiente angular Ja reta ao conceito de diferenciai*, crítica ao ensino atual e proposta alternativa. Relatório Interno do Departamento de Matemática da Unesp, Rio Claro, n.34/95, janeiro de 1995.
- CARRERA DE SOUZA, AC, CARVALHO, LM. & ALMEIDA, RD. A temática ambiental e a produção de material didática: uma proposta interdisciplinar. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES: TEMPO DA ESCOLA ... TEMPO DA SOCIEDADE. *Anais...* Águas de São Pedro, 1994. p.271. Comunicação científica. Patrocínio: Unesp/CNPq/Fapesp/Capes.
- CARRERA DE SOUZA, AC, ESCHER, MA., FRANCISCO, CA. et al. Educação matemática e qualidade de vida: uma proposta interdisciplinar na questão ambiental. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES: TEMPO DA ESCOLA ... TEMPO DA SOCIEDADE. *Anais...* Águas de São Pedro, 1994. p.231. Comunicação científica. Patrocínio: Unesp/CNPq/Fapesp/Capes.
- CARRERA DE SOUZA, AC. et al. GT-Licenciatura: Unesp-Campus de Rio Claro. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES: TEMPO DA ESCOLA ... TEMPO DA SOCIEDADE. *Anais...* Águas de São Pedro, 1994. p.221. Comunicação científica. Patrocínio: Unesp/CNPq/Fapesp/Capes.
- CARRERA DE SOUZA, AC. et al. Relatório final do Grupo de Trabalho de Licenciaturas. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES:

- TEMPO DA ESCOLA TEMPO DA SOCIEDADE *Anais...* Águas de São Pedro, 1994. p.4-11. Relatónos finais. Patrocinio: Unesp/CNPq/Fapesp/Capes.
- CARRERA DE SOUZA, A.C. Educação matemática e ecologia: uma proposta pedagógica para a cidadania. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 2. *Resumos*. Blumenau, 1994. p.73. Comunicação científica no GT Matemática e Ecologia. Financiamento: FURB/SBEM/Unesco.
- CARRERA DE SOUZA, AC. Do algoritmo ao modelo, reflexões sobre a teorização em educação matemática. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 2. *Resumos*. Blumenau, 1994. p. 82-83. Projeto de pesquisa. Financiamento: FURB/SBEM/Unesco.
- CARRERA DE SOUZA, AC, CARVALHO, LM. Da leitura das falas ao discurso do objeto. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES: TEMPO DA ESCOLA... TEMPO DA SOCIEDADE. *Anais...* Águas de São Pedro, 1994. p.40-57. Texto gerador do GT: Licenciaturas.
- CARRERA DE SOUZA, A.C. Das categorias do conhecimento matemático à sala de aula. *Scientia — Revista do Centro de Ciências Exatas da Unisinos*, V.5, n.2, p.29-40, 1994.
- CARRERA DE SOUZA, AC História, sentidos matemáticos e constructos reflexivos: questões sobre educação matemática. *Zetetiké*, Campinas, v.3, n.3, p.41-62, 1995.
- CARRERA DE SOUZA, AC. Educação matemática e a questão ambiental. *Temas & Debates*, Blumenau, n.5, p.21-28, out. 1994.
- G-RIO. *As quatro operações com inteiros através de jogos*. GPA, 1986. mimeo.

## INSTRUÇÕES AOS COLABORADORES

A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos publica artigos inéditos — resultantes de estudos, pesquisas, debates em aberto e experiências relacionadas à educação e área afins —, informes parciais de pesquisas em desenvolvimento, resenhas críticas de lançamentos recentes e notas relativas a eventos e fatos atuais da educação brasileira. Publica também, em reedição e em tradução, trabalhos relevantes que se caracterizem como fundamentais à compreensão da evolução histórica da educação ou ligados a aspectos da educação comparada, desde que, para isto, haja autorização expressa do editor original.

A publicação de qualquer matéria está subordinada à prévia aprovação do Comitê Editorial do INEP e ao atendimento das condições abaixo especificadas:

1) Os originais deverão ser recebidos em papel e em disquete (no processador Word for Windows 7.0), digitados em espaço 2, com 30 linhas por lauda e extensão máxima de 30 laudas. Trabalhos mais extensos poderão ser aceitos mediante a devida justificativa.

2) As ilustrações devem ser limitadas à compreensão e elucidação do texto. Fotos, gráficos, desenhos, mapas e listagens de computador somente serão aceitos ise em condições de fiel reprodução.

3) Os artigos deverão ser acompanhados obrigatoriamente de resumos em português, inglês, francês e espanhol, com 15 linhas no máximo (meia lauda)

4) As referências bibliográficas devem ser completas e elaboradas, de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) — NBR 6023.

5) Devem constar do trabalho informações quanto à titulação acadêmica do autor, instituição outorgante, atividades que desempenha e instituição a que está vinculado.

6) Textos para reedição deverão ser apresentados na forma originalmente publicada de modo a ficar assegurada a indicação da fonte primitiva. No caso de tradução ou forma fotocopiada, anexar cópia da folha de rosto da publicação original.

7) As colaborações deverão ser encaminhadas à Coordenadoria de Produção Editorial do INEP, através da Caixa Postal 04497, CEP 70919-970, ou para o seguinte endereço: SGAS, Quadra 607, Lote 50, CEP 70200-670, Brasília-DF.



Publicaremos no próximo número:

**Seção Estudos**

*Entre a Casa e a Escola: Educadoras de 1º Grau numa Escola Pública de São Paulo*

Marília Pinto de Carvalho *O Significado da Educação Superior para Duas Gerações de Famílias de Camadas Médias*

Geraldo Romanelli *O Desenvolvimento de Habilidades de Segmentação Lexical e a Aquisição da Leitura*

Antonio Roazzi e Maria do Rosário Carvalho *Para Avaliar Propostas de Avaliação do Ensino Superior*

Valdemar Sguissardi *O "Estado" da Educação na "Folha" de Jornal*

Belamiino César Guimarães da Costa *Algumas Questões sobre a Avaliação do Portador de Deficiência Visual*

Elcie F. Salzano Masini *Profissionalização Docente: uma Leitura Piagetiana de sua Construção*

Cilene Ribeiro de Sá Leite Chakur *Os Currículos da Escola Normal Paulista (1846-1920): Bevendo uma Trajetória*

Jane Soares de Almeida

E mais as seções: Questão em Debate, Traduções, Segunda Edição  
Notas de Pesquisa, Resenhas

e Comunicações e Informações.



# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)