

ISSN 0104-1371

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CADERNOS DE EDUCAÇÃO

NÚMERO 9

JULHO/DEZEMBRO 1997

Pelotas
Editora da UFPel

SEMESTRAL

Cadernos de Educação	Pelotas	n.9	p. 1-211	jul/dez - 1997
----------------------	---------	-----	----------	----------------

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

Prof. Inguelore S. de Souza

Reitora

Prof. José Carlos da Silveira Osório

Vice-Reitor

Prof. Nei Fernandes Lopes

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Prof. João Brandalise

Pró-Reitor de Graduação

Prof. Francisco Elifaete Xavier

Pró-Reitor de Extensão e Cultura

Prof. Paulo Roberto Pinho

Pró-Reitor Administrativo

Prof. Paulo Silveira Júnior

Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento

Faculdade de Educação

Elomar Tambara - Bernardo Buchweitz

Direção

Editora e Gráfica Universitária

Jorn. Fernando de Oliveira

Diretor

Capa

Arte: Fabiane V. Marroni e Sandro Fernandes

Montagem: Luiz Gonzaga de Souza Cruz

Impressão Digital Laser

Fernando Faria Corrêa e Rodrigo Marten Prestes

Acabamento

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

Editoração Eletrônica

Sandro Fernandes

CADERNOS DE EDUCAÇÃO

Conselho Editorial

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

Comissão Executiva

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

Abstracts e Key Words

Avelino R. Oliveira e Neiva A. Oliveira (artigos
de Antonio Séron Guerrero e Balduino
Andreola)

Consultores ad hoc (deste número):

Alceu Ravanello Ferraro (UCPEL)
Arion de Castro Kurtz dos Santos (FURG)
Bernardo Buchweitz (UFPeI)
Carmen Anselmi Duarte da Silva (UFPeI)
Cecília Maria Ferreira Borges (UFPeI)
Cleoni Maria Barbosa Fernandes (UFPeI)
Cristina Rosa (UFPeI)
Eliana Póvoas Pereira (UFPeI)
Elomar Antonio Callegaro Tambara (UFPeI)
Eva Lizety Ribes (FURG)
Guacira Lopes Louro (UFRGS)
Hans-Georg Flickinger (PUCRS - Kassel)
Hugo Assmann (UNIMEP)
Jacira Reis da Silva (UFPeI)
Jarbas Santos Vieira (UFPeI)
Merion Campos Bordas (UFRGS)
Marco Antonio Moreira (UFRGS)
Nadja Hermann Prestes (UFRGS)
Olga Maria Miranda (FURG)
Oswaldo Alonso Rays (UPF)
Roque Moraes (PUCRS)
Sílvia Maria de Aguiar Isaia (UFSM)

Cadernos de Educação

Faculdade de Educação - UFPeI
Rua Almirante Barroso, 1734
Pelotas - RS - Brasil - CEP 96.010-280
Tel. (0532) 22.7981 - FAX (0532) 25.4573
E-mail: oliveira@ufpel.tche.br

Cadernos de Educação / Universidade Federal de Pelotas,
Faculdade de Educação. n.º 9 (jul./dez. 1997) - Pelotas:
UFPeI, 1992 - Semestral.

Solicita-se permuta
Exchange is requested
On demande échange

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

CDD: 370

SUMÁRIO

Artigos.....	5
Poder, Significação e Identidade: sociologia crítica da educação nos EUA	
<i>Michael W. Apple.....</i>	5
Contribuição de Ernani Maria Fiori para uma pedagogia política de libertação	
<i>Balduino A. Andreola.....</i>	41
Profesorado y reforma educativa. El caso de la reforma de la enseñanza secundaria en España	
<i>Antonio Guerrero Serón</i>	73
O uso de diferentes recursos de ensino na aprendizagem de física	
<i>Bernardo Buchweitz.....</i>	99
Trabalho doméstico infanto-juvenil: que espaço é esse?	
<i>Cecília Osowski, Jussara Gue Martini</i>	115
Educação: auto-organização e complexidade	
<i>Ireno Antônio Berticelli</i>	127
Democratização do estado e conselhos com representantes da sociedade civil: por quê e para quê são criados os conselhos municipais de educação?	
<i>Maria Antonieta Dall'Igna</i>	145
Trajetória da concepção de educação liberal: alguns traçados	
<i>Marlene Ribeiro</i>	155
Da disciplina de ecologia à consciência ecológica: em busca de alternativas para a educação ambiental.	
<i>Valdo Hermes de Lima Barcelos</i>	185
Resenha.....	207
Orientações a colaboradores	211

Poder, Significação e Identidade: sociologia crítica da educação nos EUA

*Michael W. Apple**

Tradução:
Neiva Afonso Oliveira
Avelino da Rosa Oliveira

Resumo

A sociologia da educação nos Estados Unidos é extremamente variada quanto a suas tendências teóricas e metodológicas, suas visões a respeito dos propósitos da pesquisa, bem como quanto a suas sensibilidades políticas. Este artigo descreve alguns dos desenvolvimentos mais interessantes no interior da sociologia da educação de orientação crítica nos Estados Unidos. Há uma atenção especial ao trabalho na política da significação. São discutidos exemplos representativos dentro da sociologia do currículo. É, então, examinado o trabalho “crítico” e “pós-moderno/pós-estruturalista” sobre análise crítica do discurso, política de identidade, economia política e processo de trabalho, e formação racial. Finalmente, conclui-se com uma discussão das contínuas tensões metodológicas, conceituais e políticas entre as comunidades crítica e pós-moderna/pós-estruturalista.

Palavras-chave: Sociologia da educação, poder, significação, identidade

Abstract

The sociology of education in the US is extremely varied in its theoretical and methodological tendencies, its visions of what research is for, and its political sensibilities. This article describes a number of the most interesting recent developments within critically-oriented sociology of education in US. It pays particular attention to work on the politics of meaning. It discusses representative examples within the sociology of curriculum. It when takes up “critical” and “postmodern/poststructural” work on critical discourse analysis, identity politics, political economy and the labor process, and racial formation. Finally, it concludes with a discussion of the continuing tensions between the critical and postmodern/poststructural communities methodologically, conceptually, and politically.

Key-words: Sociology of education, power, meaning, identity

* Universidade de Wisconsin, Madison, EUA

Endereço para correspondência: University of Wisconsin, Department of Curriculum and Instruction, 225 North Mills Street, Madison, WI 53706, USA.

Introdução

Acredito não ser surpresa que responder à questão “Qual é o estado da Sociologia da Educação nos EUA?” não é uma tarefa fácil. As razões para isto são variadas. Primeiro, pesquisar um campo é por si mesmo um ato de produção cultural (Pink & Noblit, 1995, p.8). Assim como a atividade social e cultural em geral, qualquer campo abrange múltiplas dinâmicas, histórias múltiplas e parcialmente sobrepostas, e está em constante movimento. Em segundo lugar, e igualmente importante, o que realmente conta como sociologia da educação é uma construção. Os próprios limites acadêmicos são produzidos culturalmente e são, freqüentemente, resultados de ações “regulamentadoras” daqueles que têm o poder de reforçá-los e de declarar o que é e o que não é assunto de investigação sociológica “legítima”. Ainda, conforme Bourdieu (1990) nos recorda, é a habilidade de “trespassar” que pode conduzir aos maiores ganhos em nosso entendimento. Por estas várias razões, busco construir um quadro do estado da sociologia da educação que seja abrangente e ultrapasse os limites disciplinares – incluindo importantes trabalhos em educação, em estudos de currículo, história, estudos de gênero, estudos culturais, estudos pós-coloniais, teoria racial crítica, e assim por diante.

Devido às limitações de extensão, desejo apenas ser capaz de dar um sentido das múltiplas tradições e das tensões constitutivas e agendas que estão correntemente tendo impacto nos Estados Unidos. De fato, *cada uma* destas tradições requereria uma investigação do tamanho de um livro para se fazer justiça às controvérsias internas e aos argumentos e postulações conceptuais, empíricas e políticas nelas contidas. [1]

Além disso, o desenvolvimento de qualquer campo não é linear. Ao contrário, é caracterizado pela descontinuidade e pela não uniformidade. Assim, o que é importante no desenvolvimento de um campo são as rupturas nas quais as tradições anteriores são quebradas, deslocadas e reagrupadas sob novas problemáticas. São essas rupturas que transformam as questões a serem feitas e o modo como são respondidas (Hall, 1992, p. 520). Ao avaliar essas rupturas, de certo modo minha contribuição no caso, por necessidade, tomará a forma de algo como um ensaio bibliográfico aprimorado; em essência, uma série de instantâneos especificando o que tomo como exemplos particulares de uma parcela do trabalho mais interessante que está sendo desenvolvido. Será também necessário que eu mencione algo sobre a atual situação política nos EUA.

Tradições múltiplas

Existem tensões muito reais dentro das múltiplas tradições da sociologia da educação nos EUA, em parte devido à trajetória histórica do que poderia ser chamado “projeto acadêmico/científico”. A tentativa extraordinária de transformar a sociologia da educação em algo distinto de “sociologia educacional” – ou seja, ganhar reconhecimento enquanto uma “ciência” – significou o domínio, nesse caso de modo muito forte, das orientações quantitativas, “axiologicamente neutras”. Para alguns(mas) intérpretes atuais, isto teve um efeito arrefecedor sobre aqueles(as) sociólogos(as) da educação cujo principal interesse não é um entendimento generalizável sobre todas as escolas mas, ao contrário, o desenvolvimento de descrições densas de particularidades (Noblit & Pink, 1995, p.27).

Houve também outros efeitos, alguns dos quais estão ainda corporificados como tensões internas do campo. Assim, o projeto acadêmico/científico:

também gerou a tensão entre produção de conhecimento, a atividade legítima do professorado na academia, e o uso do conhecimento conforme exemplificado pela intervenção social para mudar e melhorar a prática educacional... Estas tensões estão precisamente no âmago do repensar a sociologia da educação. [Além disso], questões sobre a melhor forma de entender como a educação funciona para diferentes pessoas em várias circunstâncias, a melhor forma de avaliar resultados educacionais, e a melhor forma de reestruturar as escolas para maximizar os benefícios educacionais para todos(as) os(as) estudantes, devem agora iniciar com discussões que tratem de a) o conhecimento de quem é mais privilegiado...e com que fundamento estas bases de conhecimentos concorrentes são construídas... e b) que papel (observador(a) versus participante [ativo(a)]) é mais apropriado ao(à) sociólogo(a) adotar. (Noblit & Pink, 1995, p. 27)

Em sua própria tentativa de descrever como estas tensões constitutivas são trabalhadas – ou ignoradas – Noblit & Pink apontam cinco tradições que existem simultaneamente: empírico-analítica, de política aplicada, interpretativa, crítica e pós-moderna (Noblit & Pink, 1995, p. 25). Estas, naturalmente, não são mais do que tipos ideais, uma vez que algumas podem, por vezes, “trespassar” o terreno de outras. Ainda, são as duas primeiras que caracterizam muito da sociologia da educação nos EUA. Que assim acontece está evidente no conteúdo da revista “oficial” da área aqui, *Sociology of Education*. Enquanto a revista é um fórum para os trabalhos empíricos mais tecnicamente sofisticados, e embora na última década e meia tenha tido editores(as) como Philip Wexler e Julia Wrigley que fazem parte das tradições interpretativa, crítica e/ou pós-moderna, tem conseguido publicar

muito menos material etnográfico, teórico e crítico do que, digamos, a *British Journal of Sociology of Education*. Ela tem sido um veículo para as perspectivas empírico-analítica e de política aplicada, embora mais do que antes haja algum estudo interpretativo ocasional. (É ainda mais incomum encontrar-se um artigo sério, organizado a partir de um quadro referencial mais crítico ou pós-moderno.)

Assim, falando muito genericamente, seguindo um caminho que inicialmente despertou a atenção pública na pesquisa de Coleman & Blau & Duncan, grande parte da pesquisa na sociologia da educação continua a concentrar-se na problemática da estratificação social e obtenção de status. Suas questões giram em torno de “em que medida estudantes de diferentes origens sociais têm acesso a experiências escolares que fomentam o sucesso acadêmico e social, e como o sucesso ou o fracasso escolar afetam futuras oportunidades de vida” (Rowan, 1995, p.34).

Além disso, uma considerável porção da pesquisa sociológica em educação nos EUA continua a devotar sua atenção também ao estudo dos efeitos (principalmente sobre o desempenho estudantil) das tentativas sistemáticas de iniciativas políticas nos níveis federal, estadual e municipal, incluindo áreas como a reforma do financiamento, “reestruturação” escolar, apreciação e avaliação, e administração (ver Cookson, 1995; Firestone, 1995; Wilson, 1995; e Wilson *et al.*, 1995).

Em outra oportunidade, Lois Weis e eu empenhamo-nos na análise dos pontos fortes e das debilidades destas tradições bem como da pesquisa interpretativa que cresceu, em parte, em resposta a elas (Apple & Weis, 1983). Minha avaliação crítica de suas orientações básicas permanece a mesma. Conseqüentemente, devo despende menos tempo com elas aqui. Para aqueles(as) leitores(as) que desejem examinar as recentes agendas empíricas e sociais de tais programas de pesquisa, discussões claras podem ser encontradas em Rowan (1995), Pallas (1995), Lee (1995), Westheimer & Borman (1995), e LeCompte *et al.*, (1992).

Embora eu não deva despende muito tempo discutindo as perspectivas empírico-analítica, interpretativa e de política aplicada, é importante afirmar que não pretendo descartar estas tradições. Tomem-se as duas primeiras como exemplos. Weis e eu levantamos questões, teóricas, políticas e empíricas cruciais sobre suas agendas – e.g. a equiparação que elas fazem de SES com classe, o foco sobre o indivíduo atomístico, posições por vezes acríicas sobre as múltiplas relações de poder, sua visão do(a) pesquisador(a) desinteressado(a), a negligência do que realmente conta como conhecimento escolar e da política cultural em geral, sua tendência a ignorar ou simplificar radicalmente as questões do estado, e sua desatenção ao que realmente acontece na vida diária de professores(as) e estudantes, dentro e

fora das escolas (Apple & Weis, 1983). Contudo, tendo dito isto, é ainda crucial que reconheçamos a importância de sua sofisticação analítica e empírica.

A quase totalidade dos(as) pesquisadores(as) críticos(as) e pós-modernos(as), por exemplo, assumiu, com demasiada facilidade, a posição de que *quaisquer* questões e representações estatísticas são, por definição, positivistas, cedendo, assim, este terreno a conservadores ou a “especialistas de aluguel” em metodologia, os(as) quais alugam sua especialidade técnica a quaisquer tendências que se disponham a pagar por ela. Isto mostrou-se desastroso em termos de nossa habilidade em levantar e responder questões críticas sobre os efeitos em larga escala da reconstrução conservadora. Além disto, conduziu a uma desqualificação parcial de toda uma geração de pesquisadores(as) de orientação crítica, os(as) quais, quando confrontados(as) com análises quantitativas, simplesmente rejeitam-nas imediatamente ou não dispõem da capacidade analítica para desconstruir e criticar seus argumentos específicos ou sua competência técnica. Embora eu não tenha qualquer desejo de retornar aos dias de positivismo irrestrito (houve *razões* para as décadas de crítica contra ele), talvez precisemos levar muito mais a sério as perdas que acompanharam o movimento amplamente progressivo em direção, digamos, ao trabalho qualitativo.

Tendo levantado estas precauções, pretendo dedicar o restante deste artigo aos recentes desenvolvimentos no interior do que eu penso serem alguns dos movimentos mais interessantes na sociologia da educação, ocorridos após as rupturas com as tradições dominantes. Desejo começar com uma discussão de exemplos representativos dentro da sociologia do currículo e sua preocupação com a política da significação. Em essência, o problema da política da significação será o fio condutor de toda a minha análise dos desenvolvimentos recentes de certas tendências no campo e das rupturas que foram feitas. A fim de alcançar isto, devo então trabalhar sobre a análise crítica do discurso, a política de identidade, a economia política e o processo de trabalho, bem como a formação racial. Finalmente, devo concluir com uma discussão das contínuas tensões metodológicas, conceptuais e políticas, tanto internamente a cada uma quanto entre as comunidades crítica e pós-moderna.

Conhecimento oficial e cultura popular

Na afirmação de Noblit & Pink citada acima, uma questão primordial para a qual eles apontam é “O conhecimento de quem é mais privilegiado e com que fundamento estas bases de conhecimentos concorrentes são construídas?”. Isto envolve temas complexos de política cultural, da relação

entre legitimidade cultural e regulação estatal, e do nexo poder/conhecimento. Tem envolvido, também, tensões entre diferentes modelos de entendimento desses temas, desde as perspectivas neo-marxista, sistêmica e pós-estruturalista/pós-moderna. Na sociologia do currículo, a relação entre cultura e poder continuou a receber considerável atenção, com aquilo que conta como “conhecimento oficial” sendo um dos focos e com aquilo que *não* recebe o imprimatur de legitimidade também sendo alvo de atenção. Assim, a tradição representada no Reino Unido por *Knowledge and Control* (Young, 1971), e que foi pela primeira vez articulada de forma coerente nos Estados Unidos em *Ideology and Curriculum* (Apple, 1979; 2nd edition 1990), foi alargada e aprofundada, não apenas em sua abrangência e sofisticação, mas no número de formas em que a relação entre conhecimento e poder é interrogada. Um dos destaques primordiais foi sobre aquele “recurso pedagógico” mais comum, o livro didático e outras mercadorias efetivamente encontradas em salas de aula. Influenciadas em parte pelo trabalho de Basil Bernstein (1990) sobre os processos de “recontextualização” do conhecimento, pelas longas tradições européia e americana de estudos sociológicos da cultura, e por modelos mais recentes de análise textual, produziram-se investigações consideravelmente mais sofisticadas da economia política de textos (de vários tipos), da forma e conteúdo do conhecimento, bem como das construções de significados pelos leitores (ver, por exemplo, Apple, 1988, 1993, 1996; Apple & Christian-Smith, 1991; Christian-Smith, 1993; Luke, 1988, 1991).

Esses assuntos foram examinados historicamente na excepcional análise do desenvolvimento de alternativas socialistas ao conhecimento, de Teitelbaum, a qual foi declarada pelo estado como conhecimento oficial (Teitelbaum, 1995). A série de estudos de Olneck sobre a cruzada simbólica de “americanização” e sua influência sobre o que era ensinado, assim como sobre as políticas mais gerais a respeito do que as escolas deveriam fazer são muito úteis nesse caso (Olneck, 1989, 1990, 1993). A investigação de David Labaree sobre política de classe, mercados credenciais, oferecimentos diferenciados de cursos, e as pressões contraditórias sobre as escolas propicia uma discussão penetrante das conexões entre a organização curricular e as lutas políticas mais gerais no desenvolvimento de escolas secundárias (Labaree, 1988). Uma preocupação crescente com o papel do estado é evidente também no tratamento dispensado por Apple ao crescimento da intervenção do estado no processo de regulação, organização e controle do conhecimento nos livros didáticos. Neste caso, o estado ativista é visto como o resultado contraditório de movimentos sociais organizados em torno de antagonismos de classe e raça, e em torno de políticas regionais (Apple, 1993; ver também Cornbleth, 1995).

Não obstante o foco sobre os livros didáticos enquanto corporificação do conhecimento oficial ser tão-somente um exemplo de uma preocupação muito maior para a política cultural em escolas, há várias razões porque tais coisas têm sido vistas como importantes. Primeiro, os livros didáticos e outros materiais curriculares oferecem instrumentos para enfraquecer as complexas conexões entre a economia, a política (especialmente o estado) e a cultura. Eles são, *simultaneamente*, mercadorias produzidas para venda, representações, no mínimo parcialmente reguladas pelo estado, daquilo que os grupos poderosos definiram como conhecimento legítimo, e têm a ver com lutas em andamento sobre legitimidade cultural. Na ausência de um currículo nacional oficialmente reconhecido – embora haja tais propostas atualmente sendo defendidas (Apple, 1996; Eisner, 1995) –, proporcionam a base material para a construção de conteúdo e forma legítimos nas escolas. Além disso, são os resultados de relações e movimentos sociais hegemônicos e contra-hegemônicos que envolvem múltiplas relações de poder, as quais incluem – mas não se limitam a – raça, classe, gênero/sexualidade e religião (ver Delfattore, 1992). Finalmente, estão sujeitos a processos de interpretação, conforme são usados e lidos por professores(as), alunos(as), pais e outros membros da comunidade. Assim, estão sujeitos a leituras múltiplas – nos modos dominante, negociado ou opositivo –, dependendo de sua forma e conteúdo, dos modos como posicionam o(a) leitor(a) (Luke, 1991), e da pessoa que faz a leitura (Apple, 1993). Desta forma, tal material proporciona um dos melhores exemplos para iluminar o que Richard Johnson denominou circuito de produção cultural (Johnson, 1983).

Todavia, a análise do conhecimento oficial não prosseguiu unicamente através dessas linhas “críticas”. Parte da agenda de pesquisas na sociologia do currículo concentrou-se em torno de uma perspectiva mais sistêmica. Assim, John Meyer e seus colegas defenderam que a maioria dos estudos sociológicos críticos sobre os sistemas educacionais e sobre seus currículos enfatizaram demasiadamente o papel determinante de necessidades e interesses específicos, nacionais ou locais, admitindo muito prontamente que o currículo “reflete” histórias, problemas e exigências sociais particulares, que são as corporificações de poderes solidificados. Embora reconheçam que tal investigação contribuiu em muito para compreendermos a relação entre poder e conhecimento escolar, Meyer e seus colegas enfatizam o poder universal da idéia de modernidade como um projeto ou visão distintiva (Meyer *et al.*, 1992, p.1). Nas palavras de Meyer: “a estrutura geral desta visão – organizada em torno de grandes concepções do estado nacional enquanto movendo-se em direção ao progresso e à justiça – está firmada sobre uma base universal. Tanto o modelo do estado nacional quanto as profissões particulares que definem a natureza e o conteúdo da educação de

massa dentro deste modelo tiveram hegemonia universal ao longo do período moderno” (Meyer *et al.*, 1992, pp.1-2).

Assim, para a tradição que Meyer e seus colegas querem sugerir, as características da educação de massa e, especialmente, o currículo nas nações da maioria das regiões do mundo refletem forças universais. Determinantes e interesses locais “tendem a ser filtrados através de tais forças culturais mundiais mais amplas”. Exatamente por esta razão, os lineamentos da educação de massa e os currículos encontrados na maioria das nações são notadamente homogêneos em todo o mundo (Meyer *et al.*, 1992, p.2).

Este tipo de abordagem é parcialmente invalidada por sua deplorável estereotipagem e falta de conhecimento de alguns dos melhores trabalhos dentro da tradição mais crítica, por sua negligência quanto às relações nacionais e internacionais de classe, e por seu tratamento do estado de modo sub-teorizado. Ainda assim, as análises de Meyer de fato levantam várias questões interessantes a respeito da internacionalização de visões ideológicas que podem ultrapassar as economias políticas. Embora menos elegante teoricamente do que, digamos, as formulações de Basil Bernstein, é de algum modo similar à ênfase de Bernstein, em seus últimos trabalhos, sobre as similaridades de materiais pedagógicos em diferentes sistemas econômicos (Bernstein, 1990) [2].

Uma terceira tendência representada nos EUA é aquela organizada ao redor de formas pós-modernas e pós-estruturalistas de análise do nexo poder/conhecimento. Baseada em tendências de anti-essencialização, em uma descrença tanto de “grandes narrativas” quanto de apelos por currículos e pedagogia “emancipatórios”, bem como em alargar a preocupação tradicional com tipos particulares de relações de poder (especialmente de classe, mas também de gênero e raça), estes tipos de argumentos tornaram-se crescentemente influentes. Por exemplo, a análise de Ellsworth (1989) da política de significação e pedagogia numa sala de aula universitária (college classroom) [3] e dos modos pelos quais as múltiplas relações de poder são construídas naquele local específico vale-se fortemente das teorias da multiplicidade e diferença, tanto pós-modernas quanto pós-estruturalistas feministas. Sugere que os currículos e a docência anteriores, de orientação crítica, introduziam, de modo sub-reptício, pressupostos velados sobre o poder como um jogo de somatório zero que, na verdade, serviam para reproduzir hierarquias existentes e continuavam a privilegiar tipos particulares de conhecimento e experiência centrados em relações poder/conhecimento da academia, e em pressupostos amplamente brancos, masculinos, heterossexuais.

Esta foi uma intervenção importante no debate sobre “o” projeto emancipatório na atividade educacional crítica, a qual gerou um considerável

debate (ver Luke & Gore, 1992). Também representativo de algumas dessas tendências é Popkewitz (1991), que emprega uma leitura particular da abordagem foucaultiana no estudo da política de reforma educacional, e da relação entre poder e conhecimento. Não obstante eu tenha várias preocupações sobre o que se perde e o que se ganha na recente virada às teorias pós-modernas e pós-estruturalistas – e.g., a tendência de *alguns* pós-modernos e pós-estruturalistas a ver *qualquer* focalização sobre economia política e relações de classe como sendo de algum modo reducionista, a analisar o estado como se ele pairasse no ar (ver, por exemplo, Hunter, 1994), a expandir a virada lingüística a ponto de ela tudo abarcar, a abraçar pressupostos epistemológicos excessivamente relativistas, e a arrogância estilística de alguns de seus escritos (Apple, 1995, 1996; Zipin, no prelo) – e deva falar mais sobre isto adiante neste ensaio, é importante notar a ênfase emergente sobre estas abordagens e reconhecer que há nelas vários avanços.

De modo geral, as orientações curriculares que acabo de discutir vêm o conhecimento oficial de dois modos. No primeiro, é visto como o resultado mercantilizado (commodified)¹ de um complexo processo histórico e político, no qual são disponibilizados um conhecimento particular, modos de conhecer e perspectivas. Conseqüentemente, a cultura “legítima” é vista como um objeto. No segundo, a cultura é vista como vivida (Apple & Weis, 1983). Um currículo vivido, um currículo-em-uso, que corporifica relações de poder múltiplas e contraditórias é produzido nas interações corporais e lingüísticas entre textos, estudantes e professores(as) em instituições educacionais, e entre estas instituições e outros locais. Dentre os modos mais significativos de entender tais produções está a análise crítica do discurso, a qual é, ela própria, o resultado das tensões, e às vezes a fusão, das tendências interpretativa, crítica e, freqüentemente, pós-estruturalista que apontei.

Análise Crítica do Discurso

Assim como a sociolingüística e a etnometodologia, a análise crítica do discurso parte do pressuposto que a linguagem desempenha um papel primordial na criação de significados e que o uso da linguagem tem que ser estudado em contexto social, especialmente se estamos interessados na política de significação. De modo similar à pesquisa interpretativa, vê os sujeitos humanos enquanto constantemente engajados na negociação de conhecimento, relações sociais e identidade. Entretanto, vai bem além da

¹ Tanto o termo “commodified” (transformado em mercadoria) quanto o termo “marketized” (colocado sob a lógica do mercado) serão sempre traduzidos por “mercantilizado”. (Nota dos tradutores)

“linha dominante” na pesquisa etnográfica, porquanto seu foco principal é sobre como o poder, a identidade e as relações sociais são negociadas, são legitimadas, e são contestadas quanto a fins políticos. Nas palavras de Luke: “Tal análise tenta estabelecer como as construções textuais do conhecimento têm efeitos materiais variáveis e desiguais, e como estas construções que vêm a “contar” em contextos institucionais são manifestações de investimentos e interesses políticos mais amplos” (Luke, 1996, p.9).

O foco nesse caso é nas “assimetrias sistemáticas de poder e recursos”. Tais assimetrias entre falantes e ouvintes e entre, digamos, escritores e leitores estão ligadas aos processos da produção e reprodução de interesses econômicos e políticos (no sentido mais amplo) estratificados. Em essência, o discurso na vida institucional é visto de um modo particular. É visto como “um meio para a naturalização e dissimulação de relações de poder que estão amarradas a desigualdades na produção e distribuição social de recursos simbólicos e materiais” (Luke, 1996, p.9).

Falando de modo amplo, Luke coloca desta forma:

Isto significa que os discursos dominantes em culturas contemporâneas tendem a representar aquelas formações sociais e relações de poder que são produtos da história, da formação social e da cultura (e.g., a divisão por gênero da força de trabalho e o trabalho doméstico, os padrões de desempenho escolar por grupos minoritários, o desenvolvimento econômico nacional), como se fossem produto de necessidade orgânica, biológica e essencial. Assim considerada, a análise crítica do discurso é propriamente um ato político – uma intervenção no fluxo aparentemente natural da fala e do texto na vida institucional, que busca “interromper” o senso comum diário. (Luke, 1996, p.9)

Aqui, as influências Bakhtinianas devem ser claras. Por trás desta posição está a compreensão de que a análise crítica do discurso deveria estar envolvida na desestabilização do “discurso de autoridade” (ver Bakhtin, 1986). No processo, sua tarefa é colocar bem no centro das atenções as relações de dominação, subordinação e desigualdade (Luke, 1996, p.9).

Este momento crítico na análise crítica do discurso é também acompanhado por um momento positivo ou construtivo. Diferentemente de algumas das posições mais agressivamente pós-modernas, que chegam a negar sua existência, um dos maiores objetivos de tal pesquisa crítica é “gerar intervenção”. Ela pretende fornecer ferramentas a estudantes, professores(as) e outros que os capacitem a ver os “textos” [4] enquanto corporificações tanto de “representações” [5] particulares do mundo social e natural quanto de interesses particulares. Quer capacitar as pessoas para entenderem como

tais “textos” posicionam-nas e, ao mesmo tempo, produzem relações desiguais de poder institucional, que estruturam as salas de aula, as salas de professores e as políticas educacionais (ver Luke, 1996; Gutierrez *et al.*, 1995).

Deste modo, algumas destas análises não estão preocupadas apenas com a produção ativa de poder institucional, através de uma política particular de criação de significados. Estão também preocupadas com os modos pelos quais o conhecimento é reconfigurado, como são produzidos novos significados que desafiam regimes institucionais de poder, não apenas na sala de aula, mas na estruturação das relações econômicas e políticas diárias. Para tomar apenas um exemplo de sala de aula, num estudo elucidativo, Dyson (1994) analisa como crianças de uma escola primária urbana, que estão aprendendo a ler e escrever, constroem e reconstróem estórias para revelar e transformar imagens de gênero e poder em suas salas de aula. As crianças constantemente mediavam e transformavam imagens de relações de gênero, as quais não permaneciam isoladas, senão que “eram entrelaçadas com raça, classe e comportamento físico” (p.219). Elas retrabalhavam o material do currículo oficial e retrabalhavam o material da cultura popular (e.g. “super-heróis” como As Tartarugas Ninja e X-Men), que usualmente privilegiavam significados e relações de dominação masculina, de modo a proporcionar a possibilidade de que papéis contra-hegemônicos fossem estabelecidos em suas salas de aula.

Há muito vigor nesses tipos de abordagens para o estudo da política do conhecimento em escolas, não sendo nada desprezível o componente ativista, que toma posição numa das tensões que Noblit & Pink observaram estar profundamente arraigada na Sociologia da Educação nos EUA. Entretanto, há várias precauções que precisam ser tomadas a sério. Ver o mundo como um “texto” tem vários perigos se isto for levado longe demais. Pode levar à negligência da dura materialidade do mundo social, da materialidade do estado, da economia e das relações de classe/raça/gênero. Pode, por fim, corporificar o que Whitty antes chamou de “possibilitarismo romântico”, no qual as mudanças na significação e na consciência são os “novos motores” de transformação social (Whitty, 1974). E pode transformar tudo numa construção discursiva (ver Palmer, 1990). Por outro lado, bem usada, tal perspectiva e agenda de pesquisa pode ser extremamente elucidativa para iluminar e agir sobre as complexidades das relações entre poder e significação na educação.

A tentativa contínua de penetrar a questão complexa dos “determinantes” sócio/culturais da cultura mercantilizada (commodified) e vivida não se limita ao conhecimento oficial ou às relações discursivas na escola. Na verdade, alguns dos avanços mais elucidativos ocorreram na área

da cultura popular. Embora Giroux (1992b; ver também McLaren, 1995) tenha recentemente demandado que seja dada mais atenção à cultura popular, o interesse nessa área é anterior a este reconhecimento, e uma parcela do melhor dos trabalhos atuais vai bem além, em termos de sofisticação analítica e empírica, de sua demanda.

Talvez o melhor exemplo de tal trabalho seja a análise de Weinstein sobre a forma como são produzidos, disponibilizados e, então, lidos pela juventude os “textos” de cultura popular num museu turístico popular (Weinstein, 1995). Esta investigação leva a um novo nível as intuições anteriores de Johnson (1983) sobre o circuito de produção cultural e a interrogação de Willis (1990) quanto aos múltiplos usos da cultura popular, pelo exame dos processos através dos quais a cultura é construída, desconstruída e “desempenhada”. Sua integração de materiais em estudos culturais, economia política e teoria pós-estruturalista crítica capacita Weinstein a dar-nos uma análise tanto dos modos pelos quais a cultura popular é produzida e consumida quanto das práticas da juventude que fazem sentido, dentro e fora da escola. A recente discussão de Koza (1994) sobre a música rap nas escolas e na sociedade mais abrangente também é útil nesse caso, assim como a desconstrução de Giroux das produções culturais populares de Walt Disney (Giroux, 1994) [6].

Política de identidade e movimentos sociais

As intuições que embasam a análise crítica do discurso e o estudo da política cultural oficial e popular também sustentam o recente crescimento de interesse em várias formas de pesquisas de narrativas nos EUA. Estas incluem histórias de vida, histórias orais, autobiografias, “testemunhos” amplamente feministas ou anti-racistas, trabalhos sobre memória popular, e entrevistas narrativas. Estas abordagens são distintamente interdisciplinares. Embora com propósito socialmente crítico, integram seletivamente elementos de estudos literários, históricos, antropológicos, sociológicos e culturais.

Conforme Casey (1996) documenta em sua recente revisão de tais abordagens narrativas, o que as liga é novamente um forte interesse nas formas como as pessoas constroem significações através da linguagem. A despeito de traçar a história e as contradições da pesquisa narrativa em educação, e sendo convenientemente cautelosa quanto a algumas de suas possíveis raízes no “sujeito burguês” e na aparente infinita necessidade de auto-ostentação da nova classe média, Casey demonstra como tal pesquisa social e cultural procura contestar “as forças da alienação, anomia, aniquilação, autoritarismo, fragmentação, mercantilização (commodification), depreciação e expropriação” (Casey, 1996, p.5). Nas

palavras dela, aquelas formas de pesquisa narrativa que são *comprometidas* cultural e politicamente “anunciam “eu sou” (“nós somos”)” (Casey, 1996, p.5). Talvez, um dos melhores exemplos de tais trabalhos seja sua própria pesquisa das biografias coletivas de professoras politicamente ativas, engajadas em lutas por currículos, ensino e relações mais amplas de poder, dentro e fora das escolas (Casey, 1993).

O tema do “eu sou” (“nós somos”) tem a ver diretamente com o estudo da política de identidade. Enquanto a revisão sintética de Casey sobre a emergência das abordagens narrativas dedica-se amplamente a temas metodológicos e políticos, uma parcela considerável dos mais recentes trabalhos críticos sócio-culturais lida com o papel da escola como um local para a produção de identidades. Nesse caso também há avanços e problemas. A ênfase pós-estruturalista na política de identidade é visível em várias áreas com, por exemplo, Bromley (1989) exigindo que a isto seja dada maior atenção e Wexler (1992) criticando sua evacuação das dinâmicas de sala de aula enquanto o determinante primário da formação de identidade.

O estudo etnográfico de Wexler sobre a “economia moral” da criação de identidade em diferentes escolas secundárias americanas é um retorno parcial a formas estruturais de análise, mas ainda dentro de uma compreensão pós-estruturalista (Wexler, 1992). Seu argumento de que a classe é primordial na produção de identidades dos estudantes é provocativo, mas seu volume é muito limitado para desenvolver plenamente seus argumentos a respeito do tema. Mas não é apenas a questão da brevidade que preocupa neste caso. Louis Weis, cuja investigação sobre a política de formação de identidade proporciona importantes conexões entre economia política, identidade em termos de gênero, classe e raça, e movimentos sociais (Weis, 1990), levantou várias precauções quanto à centralidade da classe como a dinâmica fundamental (Weis, 1995).

O argumento de Weis sobre a posição de Wexler é elucidativo a este respeito. Ambos têm algumas preocupações importantes sobre a perda de um entendimento estrutural da formação de identidade no interior de alguns materiais pós-estruturalistas recentes. Além disso, para Weis, ao invés de ver a raça e o gênero como coisas que os(as) estudantes incorporam após suas identidades estarem estruturadas pelas escolas em termos de classe, a própria estrutura destas instituições forçosamente reflete práticas marcadas por raça e por gênero – assim como por classe –, as quais estão profundamente implicadas na formação de identidade (Weis, 1995, p.164). Neste caso, tenho simpatia por ambas posições. É lastimável, porém evidente, que com muita frequência as relações de classe têm sido marginalizadas em boa parte dos trabalhos recentes sobre política de identidade, em parte porque a preocupação com isto é vista como, de algum modo, “reducionista”. Esta

posição tem mais a ver com a não familiaridade do(a) pesquisador(a), tanto com o que há de melhor em análise de classe como com os modos de penetrar as tensões contraditórias – quer no interior da classe, quer entre múltiplas relações de poder, com a classe sendo uma delas –, do que com a natureza necessariamente reducionista de uma preocupação em si com a classe. Há uma enorme diferença entre tomar a classe com a merecida seriedade e reduzir tudo a ela (Apple, 1992; Wright, *et al.*, 1989).

A discussão Wexler/Weis aponta para um importante movimento nas múltiplas comunidades críticas dentro da sociologia da educação nos EUA. Tem a ver com uma tentativa de alargar as dinâmicas de poder consideradas importantes, de olhar as histórias e relações contraditórias dentro de e entre elas e, ao mesmo tempo, de não ignorar as dinâmicas de classe – quando pensadas mais elegantemente – como efetivamente constitutivas (ver Weis & Fine, 1993). Na minha opinião, este é um movimento crucial. Há, talvez, uma crescente divisão epistemológica, empírica e, às vezes, política entre os “neo” e os “pós”, com malfadados estereótipos de ambos os lados. Um pouco disto é causado por, mas não limita-se a, impulsos rejeicionistas, perda parcial da memória histórica, exageros, e peculiaridades estilísticas de alguns escritos pós-modernos e pós-estruturalistas (ver Apple, 1995, 1996); outro pouco é causado por uma atitude excessivamente defensiva por parte de alguns neo-marxistas. Em meio a isso, entretanto, começou a crescer uma tendência que procura deixar essas tradições “friccionarem-se”. A tentativa é permitir que cada uma corrija as ênfases da outra, e ver as tensões causadas por suas diferenças como *produtivas* – sempre, contanto que haja um comprometimento político claro por trás de cada uma e, sempre, contanto que o interesse não seja apenas cinicamente desconstrutivo.

Deixem-me falar mais sobre isto, pois acredito que proporciona um contexto para uma das mais significativas rupturas que antes apontei serem importantes. Tem havido tentativas de combinar teorias neo-marxistas (especificamente neo-gramscianas) e pós-estruturalistas. Assim, Bruce Curtis, num livro que precisaria ser lido por quem quer que se envolva com a história e sociologia da educação, integra essas duas perspectivas para iluminar a complexa política de formação do estado e o crescimento das burocracias escolares ao longo do tempo (Curtis, 1992). Ele examina as biografias coletivas de grupos de pessoas que povoaram o estado recém-emergente, demonstra o poder dos conflitos em torno de significação e controle e em torno do local e do mais global, e sagazmente mostra a natureza ética e política da busca de centralização, padronização e eficiência.

Talvez uma parcela de meu próprio trabalho recente também possa ser útil, nesse caso, para proporcionar um exemplo da busca de estratégias mais integrativas. Em *Cultural Politics and Education* (Apple, 1996), demonstro

como a perspectiva neo-gramsciana – com seu foco no estado, na formação de blocos hegemônicos, em novas alianças sociais e a geração de consentimento, todos no interior de uma crise econômica – e o pós-estruturalismo – com seu foco no local, na formação de subjetividade e identidade, e na criação de posições subjetivas – podem trabalhar juntos, criativamente, para revelar as lutas organizacionais, políticas e culturais na educação (ver também Apple & Oliver, 1996).

Este trabalho analisa como os movimentos sociais populistas autoritários são formados numa época de crise econômica e ideológica e quando o estado empenha-se em “regulamentar” o conhecimento oficial. Examinando uma controvérsia de livro didático numa comunidade local polarizada, a qual passava por uma crise econômica e mudanças nas relações de classe, demonstra como as pessoas podem ser empurradas para identidades direitistas através de suas interações com o estado. Uma pesquisa como esta representa não só uma tentativa de integração de posições neo e pós, mas uma extensão e reorientação do material que envolve a política de identidade, de modo que focalize a formação de identidades *oposicionais* e políticas oposicionais – o crescimento de movimentos sociais de direita.

Em *Social Analysis of Education* (Wexler, 1987), Wexler instigava o trabalho sociológico crítico em educação a devotar mais de sua atenção à formação e ao poder dos movimentos sociais. Estes movimentos sociais – tanto emergentes quanto residuais (Williams, 1977) – oferecem elementos cruciais para determinar a estabilidade e instabilidade, tanto das políticas e práticas relacionadas a currículos, ensino, e avaliação quanto de crenças sobre a escolarização, o estado, e a economia em geral. Este discernimento é o que tem sido seguido no trabalho sobre a relação dialética entre, por um lado, os movimentos culturais, religiosos, econômicos conservadores e, por outro, a educação escolar. As lutas em torno da educação escolar tanto participam na formação de movimentos sociais e religiosos oposicionais quanto são os sujeitos desses movimentos sociais e religiosos.

A investigação sobre o papel das lutas em torno de significação na formação de movimentos populistas autoritários, representada em Apple (1996) e Apple & Oliver (1996), é uma tentativa de tomar a sério esses temas. Defende que a maioria das análises da “direita” pressupõe (erroneamente) várias coisas. Muito freqüentemente, elas pressupõem um movimento ideológico unitário, vendo-o como um grupo relativamente não-contraditório, ao invés de uma composição complexa de diferentes tendências, muitas das quais estão numa relação tensa e instável com as outras (ver também Apple, 1993). Ainda mais destacadamente, muitas análises também tomam “a direita” como um fato, como um dado. Isto significa dar por resolvida uma das mais importantes questões que necessitam

ser investigadas. Como a direita é formada? Deste modo, essa pesquisa demonstra como os conflitos em torno da educação escolar estatal – particularmente a luta em torno do conhecimento oficial e do estado burocrático – podem levar à formação de movimentos de direita, que combinam elementos religiosos populistas autoritários (que nos EUA estão se tornando extremamente poderosos), e conservadorismo econômico. Em essência, identidades culturais e políticas oposicionais são formadas entre membros da comunidade em interação com instituições locais tais como escolas, identidades que são suturadas aos movimentos conservadores de maneiras poderosas.

O momento gramsciano – seu dito de que se deve ver o papel do senso comum na formação de ideologias que organizam e desorganizam “um povo” – é mais do que tenuemente visível no caso dessas análises, assim como também o são os movimentos pós-estruturalistas que circundam temas de identidade e subjetividade. É aqui que a sociologia do currículo e as teorias de formação do estado encontram-se com a sociologia da identidade, onde uma preocupação com as políticas de significação e com a formação de novos blocos hegemônicos conservadores encontra-se com as realidades da formação de posições de sujeito e identidade num nível local.

Embora eu tenha focalizado a construção de identidades oposicionais e movimentos sociais, de modo algum quero menosprezar a pesquisa sobre política de identidade dentro das escolas, nas vidas de estudantes e professores(as). Não obstante parte dessa pesquisa, como outros elementos das posições pós-moderna e pós-estruturalista, por vezes correr o risco de subestimar as condições bem reais, estruturalmente geradas desta sociedade, conforme indicaram meus comentários sobre as posições de Wexler/Weis, um trabalho importante está de fato sendo realizado sobre o papel da escola enquanto local de identidades disputadas de estudantes e professores(as) em meio a múltiplas dinâmicas, tais como raça, classe, gênero, sexualidade e habilidade. Talvez alguns dos melhores lugares a que nos devemos voltar em busca de exemplos de tal trabalho sejam McCarthy & Crichlow (1993), Weis & Fine (1993), e Fine *et al.* (no prelo). De grande interesse neste caso é também Bourgois (1995), um estudo detalhado e sensível das vidas pessoais, econômicas e educacionais complexas de negociantes de entorpecentes (drug dealers) latinos. Estes temas não são apenas relativos a questões do tipo “eu sou” (“nós somos”) entre estudantes, mas têm também emergido com importância em termos das identidades dos(as) pesquisadores(as) enquanto pessoas também marcadas por classe, raça, gênero, sexo e diferentes habilidades (ver, por exemplo, Gitlin, 1994), embora, por vezes, sob formas que, novamente, marginalizam as questões de classe um pouco demasiadamente.

Economia política e o processo de trabalho

O fato de que tem havido um crescente interesse na política cultural e na área da política de identidade, bem como uma crescente influência (parte dela justificada e parte excessivamente por modismo) de teorias pós-estruturalistas/pós-modernas e estudos culturais não significa que a pesquisa de questões em torno da economia política e do processo de trabalho não tenham tido também uma presença significativa. Exatamente o oposto é o caso.

Embora a sociologia da educação neo-marxista – especialmente a sociologia do currículo – tenha elaborado argumentos razoavelmente sofisticados contra as tendências reducionistas dos modelos base/superestrutura, e tenha desenvolvido alternativas a eles, as atuais tentativas neo-liberais presentes de reorganizar a educação escolar em torno de sua agenda ideológica e econômica estimula um retorno a uma ênfase em argumentos econômicos. Por vezes, isto tem significado um “retorno” no sentido negativo. Ou seja, o material parece não diferir das posições de uma geração anterior, influenciada por Bowles & Gintis em *Schooling in Capitalist America* (1976). Nesta situação, houve algo de perda de memória coletiva dos avanços conceituais e empíricos muito reais, realizados quanto a questões como as relações dialéticas e contraditórias entre as esferas econômica, política e cultural, sobre a natureza do estado, sobre a “autonomia relativa” de práticas culturais, e assim por diante (ver, por exemplo, Apple, 1995; Carnoy & Levin, 1985).

Ainda, outras vezes, a reemergência da economia política tem acontecido através da incorporação de uma parcela do melhor material mais recente em estudos urbanos críticos, bem como sobre a organização de classe e raça em termos espaciais. Assim, Rury & Mirel (no prelo) proporcionam uma discussão perspicaz da economia política da educação urbana, a qual se aproxima da análise de David Harvey sobre as transformações da geografia política do espaço no capitalismo avançado (Harvey, 1989). Isto é crucial. Rury e Mirel demonstram como as tradições anteriores de análise dos contextos urbanos são enfraquecidas ao extremo por sua inabilidade de situar as transformações das cidades nas histórias das dinâmicas de classe e raça, e por sua falta de sofisticação em economia política (ver também Mirel, 1993).

Um retorno à economia política [7] e um crescente foco sobre as tensões e conflitos relacionados à crise no mercado de trabalho pago e na distribuição de renda também é visível em outros lugares. Assim, tem havido comparações das afirmações feitas pelos neo-liberais sobre as conexões entre educação escolar e economia com a evidência demográfica sobre a estruturação atual e futura do emprego pago e da distribuição de benefícios.

Elas mostram que tais afirmações estão, na melhor hipótese, baseadas em evidências muito frágeis e, na pior, são simplesmente incorretas (Apple, 1996; Sherman, 1994).

Concomitantemente, abordagens baseadas na economia política têm sido usadas com resultados contra-intuitivos. Por exemplo, Gintis (1995) recentemente argumentou em favor dos planos particulares mercantilizados de vales escolares e de seleção para as escolas (particular marketized voucher and choice plans for schools) ². Ele afirma que há justificativas políticas e econômicas para tais iniciativas mercantilizadas (marketized), quando incorporadas a programas mais amplos para a redistribuição de recursos econômicos. Conforme seria de imaginar, esta sugestão mostrou-se excepcionalmente discutível. Tanto pode atestar o fato de que os estudos críticos na economia política da educação podem levar a resultados surpreendentes quanto pode significar a perda de fé nas alternativas socialistas democráticas entre vários intelectuais que foram líderes à época da economia política da educação. Não é totalmente claro, no momento, qual direção este tipo de análise tomará. Minha posição é que tais argumentos podem, em última instância, emprestar apoio àquelas iniciativas mercantilizadas (marketized) propostas na restauração conservadora, que expressamente não têm fins economicamente redistributivos.

Enquanto as análises de economia política ganharam novo impulso – em parte estimuladas pela crise evidente e pelo clima de triunfalismo conservador em nosso meio –, houve também uma continuação e aprofundamento da investigação sobre o processo de trabalho docente. Isto deu prosseguimento, expandiu, corrigiu e tornou empiricamente mais substancial a investigação precedente sobre intensificação, desqualificação, requalificação, as contradições do profissionalismo, e as vidas diárias dos(as) professores(as).

Gitlin & Margonis (1995) podem, neste caso, servir como exemplo. Tomando em consideração trabalhos prévios sobre a intensificação, a resistência e os elementos contraditórios do “bom senso” e da “insensatez” no entendimento dos(as) professores(as) sobre suas práticas diárias (Apple, 1988, 1993, 1995), e situando seu trabalho no interior dos esforços anteriores de entender a natureza de classe e de gênero da docência (ver, especialmente, Acker, 1996), examinam os processos pelos quais os(as) professores(as) interpretam as iniciativas administrativas de “reforma escolar”. Gitlin e Margonis engajaram-se num estudo intensivo sobre uma reforma

2 Alguns estados e condados têm implementado a política de financiamento escolar através de planos de vales escolares (voucher). Basicamente, podem ser de dois tipos: vale escolar dado pelo estado, diretamente para os pais; ou para as escolas, que estabelecem os critérios e para quem vão distribuir os vales (choice plans). (Nota dos tradutores)

administrativa local e da resistência docente a ela. Eles demonstram como aquilo que chamam de pesquisa de “primeira onda” sobre tais reformas bem como os investigadores de segunda onda (e.g. Hargreaves, 1994) fundamentalmente interpretam mal o que está acontecendo. Ambos os grupos de pesquisadores sociais desconsideram o bom senso corporificado nos atos de resistência dos(as) professores(as), que geralmente indicam a importância fundamental de relações alternantes de autoridade e das condições intensificadas de trabalho (Gitlin & Margonis, 1995, p.379; ver também Anyon, 1994, 1995; Carlson, 1992).

Enquanto há, de fato, um reconhecimento em Gitlin e Margonis de que a docência é uma ocupação de gênero, conforme Acker aponta em sua importante síntese da literatura sobre gênero e trabalho docente nos EUA, Canadá, Reino Unido, Austrália e outros lugares, o aumento da intelectualidade feminista na educação ao longo das últimas três décadas conduziu a um corpo significativo de trabalhos recentes que tornam o gênero central para o estudo da docência (Acker, 1996). Ela nos adverte sobre os perigos de empregar dicotomias simples (masculino/feminino) e insta-nos a penetrar a complexidade que está no âmago da docência. Assim, há neste caso um reconhecimento crescente de que não só precisamos integrar classe e raça em nossas discussões de gênero, mas precisamos reconhecer a diversidade *no interior* de cada um desses grupos. O desafio investigativo que se põe diante daqueles(as) interessados(as) no trabalho docente é claro nas palavras de Acker: “como manter as considerações de gênero numa posição de destaque, enquanto, simultaneamente, desconstruir o conceito de professor(a) e, ainda assim, conseguir alcançar alguma generalizabilidade sobre o trabalho docente” (Acker, 1996, p.79; ver também Rury, 1989).

Embora menos explicitamente ligadas à economia política e aos estudos do processo de trabalho, as complexidades da estruturação racial da docência têm proporcionado discernimentos importantes na construção histórica e atual da docência em torno de dinâmicas raciais (ver Perkins, 1989; Fultz, 1995). Outrossim, o recente estudo etnográfico de Ladson-Billings sobre as dinâmicas raciais ao nível da docência e dos currículos – um estudo que realça o potencial de professores(as) socialmente comprometidos(as), majoritariamente afro-americanos(as), de ligarem-se a estudantes de cor – dá-nos um sentimento de possibilidade numa literatura que é muito freqüentemente caracterizada por um sentimento de frustração (Ladson-Billings, 1994).

Formações raciais

Minha seção anterior encerrou com uma afirmação sobre raça e

docência. Ainda assim, seria difícil uma afirmação exagerada sobre o papel constitutivo desempenhado pelas dinâmicas raciais, manifestas e dissimuladas, histórica e atualmente, na construção da docência, da avaliação, do conhecimento oficial, da cultura popular, das identidades, das divisões econômicas, da política pública, e do próprio estado nos EUA. A sociologia da educação que não reconhece isto vive num mundo divorciado da realidade. A raça não é um “aditivo”. As realidades e predicções de pessoas de cor não são nem adições nem defecções da vida americana. Ao contrário, são elementos *definidores* daquela vida (West, 1993, p.6; ver também Ladson-Billings & Tate, 1995). Nas palavras de Omi e Winant, no que é considerada uma das mais impressionantes análises de raça e do estado nos EUA: “Conceitos de raça estruturam tanto o estado quanto a sociedade civil. A raça continua a dar forma tanto às identidades quanto às instituições, de modos significativos” (Omi & Winant, 1995, p.vii).

A raça não é uma categoria estável. O que significa, como é usada, por quem, como é mobilizada no discurso social, seu papel na política educacional e nas políticas sociais mais gerais – tudo isto é contingente e histórico. Evidentemente, é ilusório falar de raça como um “isto” (an “it”). “Ela” (“It”) não é uma coisa, um objeto reificado que possa ser rastreado e medido como se fosse uma simples entidade biológica. A raça é um conjunto de relações absolutamente sociais (Omi & Winant, 1995).

Se é verdade que raça não é uma coisa, mas aquilo que os analistas culturais críticos chamaram de um “desempenho” (ver McCarthy, 1993), tampouco é um conceito inocente. As histórias e memórias coletivas de pessoas reais, linguagens e futuros estão em jogo neste caso. Entender o que é e o que faz a raça tem requerido uma abordagem multidisciplinar, incluindo estudos de cultura popular, de literatura, do estado, das estruturas econômica e política nacional e internacional, e da política cultural do imperialismo e do pós-colonialismo, para citar apenas algumas áreas [8].

De fato, tornou-se bastante claro que a maior parte do discurso conservador sobre a educação – o suposto declínio de nível, a reivindicação por um retorno à “tradição ocidental”, uma reafirmação da rigidez e disciplina, a demanda por privatização e mercantilização (marketization) – falsifica uma visão do “Outro”. Simboliza um imenso conjunto de ansiedades, inclusive culturais e econômicas, que são usadas para construir uma nova aliança hegemônica em torno de políticas conservadoras (Apple, 1993, 1996; McCarthy & Crichlow, 1993). A circulação crescente de subtextos raciais e intensificada pela visibilidade do discurso racial e racista na mídia popular e em livros (supostamente) acadêmicos que recebem larga publicidade. A recente popularidade dos argumentos genéticos encontrados na obra de Herrnstein e Murray, *The Bell Curve* (1994) (do qual foram

vendidas aproximadamente 400.000 cópias) é uma indicação deste fenômeno [9]. Isto tem ocasionado uma série de interrogações críticas quanto às suas pressuposições conceituais, empíricas e sociais, bem como quanto às razões históricas subjacentes à sua ampla circulação e aceitação como plausível (ver, por exemplo, Kincheloe & Steinberg, 1996; Fraser & Gordon, 1994). O fato de que tem havido um número considerável de tais análises sociais e históricas críticas de posições, como as de Herrnstein e Murray, proporciona ainda outro exemplo de sociólogo crítico enquanto “intelectual público” durante uma época de posições políticas de restauração conservadora.

A crescente aceitação de argumentos genéticos sobre raça e/ou de posições de restauração conservadora em geral, tem levado a uma ênfase ainda maior sobre a questão da posição política da raça na sociologia da educação, especialmente sobre a questão da “branquidade”, que relaciona-se com minhas discussões anteriores de identidade. Uma pressuposição que tem embasado muito da pesquisa sobre identidade racial é a crença de que “a hegemonia racial branca tem tornado a branquidade invisível ou transparente” (Gallagher, 1994, p.167). Assim, a branquidade torna-se a estrutura normativa não articulada. Torna-se tão naturalizada que os “euro-americanos” sequer têm que pensar sobre o “ser branco”. Torna-se a presença ausente, o “ai-que-não-está-ai”. Conforme a colocação de Roman, a raça torna-se um “sinônimo reificado” que é aplicado apenas a grupos racialmente subordinados (Roman, 1993, p.72; ver também Hooks, 1992).

Outrossim, a pressuposição de tal invisibilidade é, atualmente, um tanto problemática. As identidades raciais entre, digamos, estudantes brancos – parcialmente formadas numa posição política de senso comum durante um período de reestruturação conservadora – estão se tornando crescentemente poderosas e voláteis. A investigação de Gallagher (Gallagher, 1994) sobre a construção de identidades brancas entre universitários(as) proporciona, neste caso, um importante exemplo, o qual merece ser examinado.

Para muitos(as) estudantes brancos(as), trabalhadores e de classe média, existe, atualmente, uma crença de que há um custo social em ser branco. Os(As) brancos(as) são os(as) “novos(as) perdedores(as)” num campo de jogo que eles(as) acreditam ter sido nivelado, agora que os EUA são, por suposição, basicamente uma “sociedade igualitária, que não vê cor” (Gallagher, 1994, pp.175-176). Estes(as) estudantes construíram identidades que confessam uma “narrativa positiva, legítima da própria branquidade de alguém... que negavam o fardo de opressor(a) branco(a) e enquadravam a branquidade como uma suscetibilidade” (p.177). Uma vez que “os tempos eram ásperos para todos”, mas políticas como a ação afirmativa estavam apoiando desigualmente aos(às) “não-brancos(as)”, estes(as) estudantes agora reclamavam o status de vítimas (p.180). Conforme a colocação de Gallagher

(1994):

Ignorar as formas pelas quais os brancos tornam-se “marcados pela raça” tem as qualidades essenciais de algo politicamente perigoso. Está ocorrendo uma transformação fundamental de como os jovens brancos definem e entendem racialmente a si próprios. [Eles] em geral têm abraçado a crença de que o sistema de classes dos EUA é justo e equitativo. [Eles sustentam] que indivíduos que postergam a gratificação, trabalham duro e seguem as regras terão sucesso, independentemente de sua cor... Para muitos brancos, o argumento do campo de jogo nivelado tem feito das políticas da ação afirmativa uma forma de discriminação reversa e uma fonte de ressentimento. Os estudantes brancos que acreditam que a igualdade social foi alcançada são capazes de afirmar uma identidade racial sem verem-se a si próprios como racistas, porque vêem a si próprios como meramente afirmando suas identidades através da linguagem e de ações – coisa que os grupos racialmente definidos fazem freqüentemente. (pp.182-183)

Estes argumentos indicam algo de significação considerável na política educacional nos EUA e em outros lugares. Conforme está sendo modelado pela direita política, a branquidade como produto cultural explícito está ganhando vida própria. Nos argumentos dos discursos conservadores, que tão fortemente circulam na atualidade, as barreiras à igualdade social e de oportunidades agora foram removidas. Os(As) brancos(as), portanto, não têm privilégios. Deste modo, “este espaço branco ostensivamente não-racista que está sendo esculpido em nossa paisagem cultural permite que os(as) brancos(as) sejam apresentados(as) justamente como outro(a) contendor(a) racial... na luta por recursos políticos e culturais, e por auto-definição” – mas sempre com uma crença subjacente de que a história tem demonstrado a superioridade dos valores e das instituições políticas e culturais “ocidentais” (Gallagher, 1994, p.183).

As implicações de tudo isto são cultural e politicamente profundas. Dado o uso um tanto cínico que a direita faz das ansiedades raciais, dadas as apreensões e realidades econômicas que muitos(as) cidadãos(ãs) experimentam, e dado o poder histórico da raça na psique americana, muitos membros da próxima geração, que agora estão na escola, podem optar por desenvolver formas de solidariedade baseadas em sua “branquidade”. Isto não está isento de conseqüências em termos das lutas por significação, por identidade e pelas reais características e controle das escolas, para dizer o mínimo. Isto sublinha o movimento em direção à escolarização mercantilizada (marketized) nos EUA e indica um terreno crucial de

investigação para a pesquisa sociológica socialmente comprometida.

Pesquisa política crítica

Embora não totalmente explicada pelas dinâmicas raciais, a questão das características e do controle das escolas tem desempenhado um papel importante numa parte específica da sociologia da educação. Não obstante eu não tenha entrado em detalhes sobre a tradição politicamente orientada da sociologia da educação nos EUA, deve ser notado que tem havido um foco emergente sobre a pesquisa política *crítica* [10]. Assim como no Reino Unido, a restauração conservadora tentou redefinir o que é público como necessariamente ruim e o que é privado como necessariamente bom. Os efeitos dessa ênfase na política educacional eram previsíveis. Incluiu abrir as escolas para influência e controle ainda mais corporativos. O exemplo mais forte é o do Canal Um, em que as escolas assinam contrato com uma grande corporação que lhes dá equipamento “gratuito” e uma transmissão de notícias “gratuita”, em troca de converter seus alunos numa platéia cativa para propagandas também transmitidas pelo Canal Um, e que devem ser vistas pelos(as) alunos(as) nas escolas. Mais de 40% de todos(as) os(as) estudantes de escolas médias e secundárias, públicas e privadas, estão atualmente matriculados(as) em escolas que recebem o Canal Um. Em reação a isto, a pesquisa tem examinado criticamente a história, o processo de formação política e os efeitos ideológicos de tais “reformas” (Apple, 1993; De-Vaney, 1994).

Outro efeito importante de tais iniciativas de mercantilização (marketization) foi o desenvolvimento de planos de vales escolares e de seleção (voucher and choice plans). Enquanto muito das avaliações empíricas ainda estão sendo completadas, há evidência crescente de que tais políticas não conduzem a resultados melhores por parte de crianças pobres e de crianças de cor (Witte *et al.*, 1994). Conforme Whitty concluiu em sua revisão do que a evidência americana mostrou: “As reivindicações mais fortes dos(as) defensores(as) da seleção não podem ser sustentadas... e a seleção deve ser cuidadosamente regulada, se não se quer que tenha efeitos prejudiciais à equidade” (Whitty, no prelo, pp.26-27). Várias análises do projeto neo-liberal de mercantilização (marketization), e do discurso acadêmico que lhe dá suporte, foram analisadas. Entre elas estão Henig (1994), Wells (1993), e Smith & Meier (1995). Henig (1994), particularmente, mostra a importância da sofisticação técnica e quantitativa em sua análise crítica das afirmações empíricas da pesquisa sobre os programas de seleção.

A ênfase neo-liberal sobre o estado fraco tem sido acompanhada por

uma ênfase neo-conservadora no controle forte do estado sobre os valores, a cultura e o corpo (Apple, 1996). Embora tenha havido análises das agendas culturais dos neo-conservadores – especialmente de suas visões sobre qual conhecimento, e de quem, é legítimo (ver, por exemplo, Aronowitz & Giroux, 1991) –, só há bem pouco as investigações de suas políticas educacionais têm sido ligadas especificamente às maneiras pelas quais elas constroem as significações e histórias dos problemas sociais, bem como à questão de se a evidência empírica dá suporte a tais construções.

Talvez um dos exemplos mais interessantes de tal investigação seja a análise de Burdell, tanto da construção social e cultural do problema da gravidez de adolescentes (teenage pregnancy) quanto das respostas educacionais a ela (Burdell, 1996). Usando instrumentos feministas críticos, Burdell contextualiza o crescimento da gravidez de adolescentes como um problema *público*. Ela mostra como essas construções amplamente conservadoras revestem-se do poder de “verdade” e dominam crescentemente as discussões das causas, efeitos e soluções do “problema de adolescentes (teens) grávidas”. No processo, ela reúne a evidência histórica e atual para contrariar as visões do senso-comum sobre estas causas, efeitos e soluções, e sugere uma agenda alternativa para a pesquisa e para a política e prática educacionais. A discussão de Burdell proporciona outro exemplo interessante do modelo de pesquisa engajada que indiquei anteriormente.

Conclusão

Neste ensaio, por necessidade, tive que ser seletivo, tanto em minha discussão das múltiplas tradições no interior da sociologia da educação e de áreas afins nos EUA quanto em minha escolha das pesquisas que exemplificam algumas destas tradições. Procurei mostrar como as preocupações com a política de significação, com a formação de identidade, com o estado, com a economia política, e com o processo de trabalho interseccionam-se com as preocupações com dinâmicas múltiplas e contraditórias de poder, como raça, gênero e classe.

Após revisar a vasta quantidade de material no interior dessas múltiplas tradições, especialmente em seus elementos críticos e pós-modernos/pós-estruturalistas, certas coisas tornaram-se mais óbvias. Houve silêncios claros, áreas que tinham necessidade considerável de análises críticas de vários tipos. Por exemplo, ao passo que está crescendo um foco sobre a política de identidade, é muito mais difícil encontrarem-se trabalhos sobre o melhor das recentes teorias de classe. O *estado* permanece sub-teorizado, e não emerge suficientemente dentro das análises críticas. Além disso, enquanto as perspectivas que brotam, digamos, de estudos

culturais estão crescendo, há uma relativa negligência das teorias não-redutivistas quanto à economia política da cultura. As práticas de consumo muito freqüentemente “comem” as práticas de produção. E, embora tenha ocorrido um “retorno” parcial à economia política, na minha opinião ela é ainda muito negligenciada e, às vezes, menos sofisticada do que deveria ser. Finalmente, é claro que tem havido um crescimento do interesse em abordagens pós-modernas e pós-estruturalistas nos EUA.

Em outras oportunidades (Apple, 1992, 1993, 1995, 1996), levantei várias questões com relação a essa virada. Ainda assim, embora eu tenha sérias preocupações quanto à aceitação relativamente acrítica de alguns aspectos dessas teorias – e destaquei, brevemente, algumas delas aqui –, conforme também indiquei, entre os sinais mais positivos no horizonte estão as tentativas de integrar as perspectivas das tradições neo e pós, deixando-as interagir entre si. Numa época em que nos defrontamos com um período de triunfalismo conservador nos EUA, muitos neos e pós emaranham-se, discutindo entre si, ao invés de possibilitar que os impulsos críticos de cada um instrua o outro.

Uma boa parcela da ênfase pós-moderna e pós-estruturalista que agora emerge nos “estudos educacionais críticos” tem tido um efeito positivo. Tem aumentado o número de “vozes” que precisam ser tornadas públicas. Tem ajudado a legitimar e/ou gerar um bem-vindo retorno à análise concreta de formações ideológicas ou discursivas particulares, bem como os múltiplos locais de sua elaboração e legitimação em documentos de regulamentação, em movimentos sociais e em instituições (Hall, 1992, p.537). Este foco sobre a instância histórica concreta, sem sempre ter que procurar por conjuntos de determinações “escondidas”, em parte realmente liberta-nos para compreender as complexidades do “local” e contingente.

Ainda assim, isto dito – e deve sê-lo –, alguns desses estudos sofrem dos mesmos silêncios que uma das maiores figuras cujas ênfases eles sempre tomaram emprestadas – Michel Foucault. Conforme recorda-nos Hall, provou-se demasiadamente fácil, na teoria e conhecimento educacionais, aceitar a posição epistemológica de Foucault integral e acriticamente. Há uma vasta diferença (e não se pretende fazer qualquer trocadilho neste caso) entre enfatizar o local, o contingente, e não fazer corresponder, e ignorar, qualquer determinidade ou quaisquer relações estruturais entre as práticas. Muito freqüentemente, questões importantes quanto ao estado e à formação social são simplesmente evacuadas, e o difícil problema de pensar *simultaneamente* tanto sobre a especificidade de diferentes práticas quanto sobre as formas de unidade articulada que elas constituem é suposto como inexistente, como se nada existisse sob modos estruturados (Hall, 1992, pp.537-538).

Na minha opinião, é exatamente essa questão da simultaneidade, de

pensar neo e pós conjuntamente, de possibilitar ativamente que as tensões no interior de e entre eles ajudem a dar forma à nossa pesquisa, que solidificará compreensões precedentes, evitará a perda da memória coletiva dos ganhos que se fizeram, e gerará novos discernimentos e novas ações. Um leve trespasse pode ser boa coisa neste caso.

Agradecimento

Gostaria de agradecer a Geoff Whitty por seus comentários perceptivos sobre rascunhos anteriores deste artigo.

Notas

- [1] Ver, por exemplo, Morrow & Torres (1995), como amostra disto.
- [2] Infelizmente, o trabalho de Bernstein atualmente é menos conhecido nos EUA entre estudantes e sociólogos da educação. Conforme argumentei em outra oportunidade para uma platéia majoritariamente americana (Apple, 1992), seu trabalho proporciona alguns dos elementos mais importantes de uma sociologia da educação séria e disciplinada. Dada a popularidade – e às vezes modismo – de uma aceitação freqüentemente acrítica de abordagens pós-modernas e pós-estruturalistas em várias áreas nos EUA, muitos indivíduos desviaram-se de tais trabalhos. Devo ter mais a dizer sobre isto, mais tarde.
- [3] Acredito que o foco em *pedagogia*, ao invés de em *docência*, seja um caso interessante da política de uso lingüístico. Uma vez que a docência é vista como uma ocupação de baixo status, e tomando-a como merecedora da crítica acadêmica, sendo, então, também usualmente vista como de baixo status dentro da academia e confinada a áreas de baixo status, como o campo da educação, as pesquisas acadêmicas de status mais elevado sobre a docência devem ser reconfiguradas e reorganizadas em torno de formas lingüísticas mais “elegantes”. Na minha opinião, não é acidental que a maior parte da atual atenção que vem sendo dada à “pedagogia crítica” (o que quer que isto signifique, uma vez que é um significante escorregadio que varia no mapa lingüístico) como iniciativa teórica encontra-se entre acadêmicos(as) das humanidades (ver, por exemplo, Morton & Zavarzadeh, 1991). Tudo isto ocorre como se fora um novo tópico e como se o campo da educação e a longa tradição de lidar com a política de docência e currículo não existira. Isto constituir-se-ia em fascinante estudo de política do discurso acadêmico e

de construção de “novos” campos.

- [4] Nesta tradição, um “texto” não é apenas um livro didático, mas define-se como uso da linguagem – ou seja, como qualquer instância de linguagem escrita e falada que tem significados coerentes e codificados. Ver Luke (1996), para uma maior discussão.
- [5] Evidentemente, o verdadeiro conceito de representação e como ele é usado, e abusado, é discutível. Ver Luke (1996).
- [6] A análise de Giroux, neste caso, confirma que ele pode escrever mais claramente quando empenha-se neste sentido. Infelizmente, encontra-se isto com muito menor frequência no restante do corpus de seu trabalho e em sua recusa, excessivamente defensiva, de esforços para desenvolver um estilo de escrita menos arrogante. Ver Giroux (1992a).
- [7] Na verdade, “retorno” não é a palavra apropriada, uma vez que, embora a tradição da economia política nunca tenha sido dominante na sociologia da educação nos EUA, ela também nunca foi abandonada, e continuou a crescer e a tornar-se cada vez mais matizada.
- [8] Entre os trabalhos mais interessantes de apontar neste caso estão Said (1993), McCarthy & Crichlow (1992), Weis & Fine (1993), e Fine *et al.*, (no prelo).
- [9] *The Bell Curve* teve um imenso orçamento publicitário e recebeu recursos consideráveis de fundações conservadoras para trazer seu caso a público. Foi também divulgado na imprensa nacional que os autores receberam US\$ 1.000.000 de fundações conservadoras para patrocinar a escrita do livro.
- [10] A base da pesquisa política, tanto da “linha dominante” quanto da crítica, foi criticamente analisada em Ladwig (1996), utilizando principalmente perspectivas bourdieunianas e pós-modernas. Embora, por vezes, Ladwig exagere seu caso, e nem sempre seja preciso cronologicamente, sua obra é uma contribuição valiosa.

Referências bibliográficas

- ACKER, S. (1996) Gender and teachers' work, in: M.W. APPLE (Ed.) *Review of Research in Education, Vol. 21* (Washington, DC, American Educational Research Association)
- ANYON, J. (1994) Teacher development and reform in an inner-city school,

- Teachers College Record*, 96, pp. 14-31.
- ANYON, J. (1994) Race, social, class and education in an inner-city school, *Teachers College Record*, 97, pp. 69-94.
- APPLE, M. W. (1979, 1990) *Ideology and Curriculum* (New York, Routledge).
- APPLE, M. W. (1988) *Teachers and Texts* (New York, Routledge).
- APPLE, M. W. (1992) Education, culture and class power, *Educational Theory*, 42, pp. 127-145.
- APPLE, M. W. (1993) *Official Knowledge* (New York, Routledge).
- APPLE, M. W. (1995) *Education and Power*, 2nd edn (New York, Routledge).
- APPLE, M. W. (1996) *Cultural Politics and Education* (New York, Teachers College Press).
- APPLE, M. W. & CHRISTIAN-SMITH, L. (Eds) (1991) *The Politics of the Textbook* (New York, Routledge).
- APPLE, M. W. & OLIVER, A. (1996) Becoming right, *Teachers College Record*, 97, pp. 419-445.
- APPLE, M. W. & WEIS, L. (1983) Ideology and practice in schooling, in: M.W. APPLE & L. WEIS (Eds) *Ideology and Practice in schooling*, pp. 3-33 (Philadelphia, Temple University Press).
- ARONOWITZ, S. & GIROUX, H. (1991) Textual authority, culture and the politics of literacy, in: M.W. APPLE & CHRISTIAN-SMITH (Eds) *The Politics of the Textbook*, pp. 213-241 (New York, Routledge).
- BAKHTIN, M. (1996) *Speech Genres and Other Essays* (Austin, University of Texas Press).
- BERSTEIN, B. (1990) *The Structuring of Pedagogic Discourse* (New York, Routledge).
- BOURDIEU, P. (1990) *In Other Words* (Stanford, Stanford University Press).
- BOURGOIS, P. (1995) *In Search of Respect* (New York, Cambridge University Press).
- BOWLES, S. & GINTIS, H. (1976) *Schooling in Capitalist America* (New York, Basic Books).
- BROMLEY, H. (1989) Identity politics and critical pedagogy, *Educational Theory*, 39, pp. 207-223.
- BURDELL, P. (1996) Teen mothers in high school, in: M. W. APPLE (Ed) *Review of Research in Education. Vol. 21* (Washington, DC, American Educational Research Association).
- CARLSON, D. (1992) *Teachers and Crisis* (New York, Routledge).
- CARNOY, M. & LEVIN, H. (1985) *Schooling and Work in the Democratic State* (Stanford, Stanford University Press).

- CASEY, K. (1993) *I Answer With My Life* (New York, Routledge).
- CASEY, K. (1996) The new narrative research in education, in: M.W. APPLE (Ed.) *Review of Research in Education. Vol. 21* (Washington, DC, American Educational Research Association).
- CHRISTIAN-SMITH, L. (Ed.) (1993) *Texts of desire* (London, Falmer Press).
- COOKSON, P. (1995) The federal commitment to educational reform, in: W. PINK & NOBLIT (Eds) *Continuity and Contradiction: The Futures of Sociology of Education*, pp. 239-254 (Cresskill, NJ, Hampton Press).
- CORNBLETH, C. (1995) *The Great Speckled Bird* (New York, St Martin's Press).
- CURTIS, B. (1992) *True Education by Choice Men?* (Toronto, University of Toronto Press).
- DELFATTORE, J. (1992) *What Johnny Shouldn't Read* (New Haven, Yale University Press).
- DEVANEY, A (Ed.) (1994) *Watching Channel One* (Albany, State University of New York Press).
- DYSON, A.H. (1994) The ninjas, the x-men, and ladies, *Teachers College Record*, 94, pp. 219-239.
- EISNER, E. (Ed.) (1995) *Hidden Consequences of a National Curriculum* (Washington, DC, American Educational Research Association).
- ELLSWORTH, E. (1989) Why doesn't this feel empowering?, *Harvard Educational Review*, 59, pp. 297-324.
- FINE, M., WEIS, L. & WONG, M. (Eds) (in press) *On Whiteness* (New York, Routledge).
- FIRESTONE, W. (1995) The states and education reform, in: W. PINK & G. NOBLIT (Eds) *Continuity and Contradiction: The Futures of the Sociology of Education*, pp. 255-278 (Cresskill, NJ, Hampton Press).
- FRASER, N. & GORDON, L. (1994) A genealogy of dependency, *Signs*, 19, pp. 309-336.
- FULTZ, M. (1995) African-American teachers in the south, 1880-1940, *Teachers College Record*, 96, pp. 544-568.
- GALLAGHER, C. (1994) White reconstruction in the university, *Socialist Review*, 94, pp. 165-187.
- GINTIS, H. (1995) The political economy of school choice, *Teachers College Record*, 96, pp. 492-511.
- GIROUX, H. (1992a) *Border Crossings* (New York, Routledge).
- GIROUX, H. (1992b) Doing cultural studies, *Harvard Educational Review*, 64, pp. 278-308.
- GIROUX, H. (1994) Animating youth, *Socialist Review*, 94, pp. 23-55.
- GITLIN, A. (Ed.) (1994) *Power and Method* (New York, Routledge).

- GITLIN, A. & MARGONIS, F. (1995) The political aspect of reform, *American Journal of Education*, 103, pp. 377-405.
- GUTIERREZ, K., et al. (1995) Script, counterscript and underlife in the classroom, *Harvard Educational Review*, 65, pp. 445-471.
- HALL, S. (1992) Cultural studies: two paradigms, in: L. GROSSBERG, C. NELSON & P. TREICHLER (Eds) *Cultural Studies*, pp. 521-538 (New York, Routledge).
- HARGREAVES, A. (1994) *Changing Teachers, Changing Times* (New York, Teachers College Press).
- HARVEY, D. (1989) *The Urban Experience* (Baltimore, Johns Hopkins University Press).
- HENING, J. (1994) *Rethinking School Choice* (Princeton, Princeton University Press).
- HERRNSTEIN, R. & MURRAY, C. (1994) *The Bell Curve* (New York, Free Press).
- HOOKS, B. (1992) *Black Looks* (Boston, South End Press).
- HUNTER, I. (1994) *Rethinking the School* (Boston, Allen & Unwin).
- JOHNSON, R. (1983) What is cultural studies anyway? Occasional paper SP74, Centre for Contemporary Cultural Studies, University of Birmingham.
- KINCHELOE, J. & STEINBERG, S. (Eds) (1996) *Measured Lies* (New York, St Martin's Press).
- KOSA, J.E. (1994) *Rap Music, Review of Education/Pedagogy/Cultural Studies*, 16, pp. 171-196.
- LABAREE, D. (1988) *The Making of an American High School* (New Haven, Yale University Press).
- LADSON-BILLINGS, G. (1994) *The Dreamkeepers* (San Francisco, Jossey-Bass).
- LADSON-BILLINGS, G. & TATE, W. (1995) *Towards a critical race theory of education, Teachers College Record*, 97, pp. 47-68.
- LADWIG, J. (1996) *Academic Distinctions* (New York, Routledge).
- LECONPTE, M. MILLROY, W. & PREISSLE, J. (Eds) (1992) *Handbook of Qualitative Research in Education* (San Francisco, Academic Press).
- LEE, V. (1995) Two versions of high school organizations, in: W. PINK & G. NOBLIT (Eds) *Continuity and Contradiction: The Futures of the Sociology of Education*, pp. 67-100 (Cresskill, NJ, Hampton Press).
- LUKE, A. (1988) *Literacy, Textbooks, and Ideology* (Philadelphia, Falmer Press).
- LUKE, A. (1991) The secular word, in: M.W. APPLE & L. CHRISTIAN-SMITH (Eds) *The Politics of the Textbook*, pp. 166-190 (New York, Routledge).

- LUKE, A. (1996) Text and discourse in education, in: M.W. APPLE (Ed) *Review of Research in Education*, Vol. 21 (Washington, DC, American Educational Research Association).
- LUKE, C. & GORE, J. (Eds) (1992) *Feminisms and Critical Pedagogy* (New York, Routledge).
- MCCARTHY, C. & CRICHLAW, W. (Eds) (1993) *Race, Identity, and Representation in Education* (New York, Routledge).
- MCLAREN, P. (1995) *Critical Pedagogy and Predatory Culture* (New York, Routledge).
- MEYER, J., KAMENS, D. & BENANOT, A. (1992) *School Knowledge for the Masses* (Washington, DC, Falmer Press).
- MIERL, J. (1993) *The Rise and Fall of an Urban School System* (Ann Arbor, University of Michigan Press).
- MORROW, R. & TORRES, C. (1995) *Social Theory and Education* (Albany, State University of New York Press).
- MORTON, D. & ZAVARDEH, M. (Eds) (1991) *Theory/Pedagogy/Politics* (Urbana, University of Illinois Press).
- NOBLIT, G. & PINK, W. (1995) Mapping the alternative paths of the sociology of education, in: W. Pink & G. Noblit (Eds) *Continuity and Contradiction: The Futures of the Sociology of Education*, pp. 1-29 (Cresskill, NJ, Hampton Press).
- OLNECK, M. (1989) Americanization and education of immigrants, 1900-1925, *American Journal of Education*, 97, pp. 398-423.
- OLNECK, M. (1990) The recurring dream: Symbolism and ideology in intercultural and multicultural education, *American Journal of Education*, 98, pp. 147-174.
- OLNECK, M. (1993) Terms of inclusion: has multiculturalism redefined inequality in American education?, *American Journal of Education*, 101, pp. 234-260.
- OMI, H. & WINANT, M. (1995) *Racial Formation in the United States* (New York, Routledge).
- PALLAS, A. (1995) Schooling, careers, and the life course, in: W. PINK & G. NOBLIT (Eds) *Continuity and Contradiction: The Futures of the Sociology of Education*, pp. 41-66 (Cresskill, NJ, Hampton Press).
- PALMER, B. (1990) *Descent into Discourse* (Philadelphia, Temple University Press).
- PERKINS, L. (1989) The history of blacks in teaching, in: D. WARREN (Ed.) *American Teachers*, pp. 344-369 (New York, Macmillan).
- POPKEWITZ, T. (1991) *A Political Sociology of Education Reform* (New York, Teachers College Press).
- ROMAN, L. (1993) White is a color!, in: C. MCCARTHY & W.

- CRICHLLOW (Eds) *Race, Identity, and Representation in Education*, pp. 71-88 (New York, Routledge).
- ROWAN, B. (1995) Research on school effects and status attainment, in: W. PINK & G. NOBLIT (Eds) *Continuity and Change: The Futures of the Sociology of Education*, pp. 33-40 (Cresskill, NJ, Hampton Press).
- RURY, J. (1989) Who became teachers?, in: D. WARREN (Ed) *American Teachers*, pp. 9-48 (New York, Macmillan).
- RURY, J. & MIREL, J. (in press) The political economy of urban education, in: M.W. APPLE (Ed) *Review of Research in Education*, Vol. 22 (Washington, DC, American Educational Research Association).
- SAID, E. (1993) *Culture and Imperialism* (New York, Vintage).
- SHERMAN, A. (1994) *Wasting America's Future* (Boston, Beacon Press).
- SMITH, K. & MEIER, K. (Eds.) (1995) *The case Against School Choice* (Armonk, NY, M.E. Sharpe).
- TEITELBAUM, K. (1995) *Schooling for Good Rebels* (New York, Teachers College Press).
- WEINSTEIN, M. (1995) *Robot World*, unpublished PhD dissertation, University of Wisconsin, Madison.
- WEIS, L. (1990) *Working Class Without Work* (New York, Routledge).
- WEIS, L. (1995) Qualitative research in the sociology of education, in: W. PINK & G. NOBLIT (Eds) *Continuity and Contradiction: the Futures of the Education*, pp. 157-173 (Cresskill, NJ, Hampton Press).
- WEIS, L. & FINE, M. (Eds) (1993) *Beyond Silenced Voices* (Albany, State University of New York Press).
- WELLS, A.S. (1993) *Time to Choose* (New York, Hill an Wang).
- WEST, C. (1993) *Race Matters* (New York, Vintage).
- WESTHEIMER, R. & BORMAN, K. (1995) Doing emic research in education, in: W. PINK & G. NOBLIT (Eds) *Continuity and Contradiction: The Futures of the Sociology*, pp. 103-112 (Cresskill, NJ, Hampton Press).
- WEXLER, P. (1987) *Social Analysis of Education* (New York, Routledge).
- WEXLER, P. (1992) *Becoming Somebody* (Philadelphia, Falmer Press).
- WHITTY, G. (1974) Sociology an the problem of radical educational Change, in: FLUDE, M. & AHIER, J. (Eds) *Educability, Schools and Ideology* (London, Halstead Press).
- WHITTY, G (in press) Creating quasi-markets in education, in: M. W. APPLE (Ed.) *Review of Research in Education*, Vol. 22 (Washington, DC, American Educational Research Association).
- WILLIAMS, R. (1977) *Marxism and Literature* (New York, Oxford University Press).
- WILLIAMS, P. et al. (1990) *Common Culture* (Boulder, Westview).

- WILSON, B. (1995) Policy an school reform, in: W. PINK & G. NOBLIT (Eds) *Comunity and Contradiction: The Futures of the Sociology of Education*, pp. 233-238 (Cresskill, NJ, Hampton Press).
- WILSON, B., WEBB, J & CORBETT, H. (1995) restructuring and policy research, in: W. PINK & G. NOBLIT (Eds) *Comunity and Contradiction: The Futures of the Sociology of Education*, pp. 279-303 (Cresskill, NJ, Hampton Press).
- WITTE, J., THORN, C. & PRITCHARD, K. (1994) *Public and Private Education in Wisconsin: Implications for the Choice Debate* (Madison, University of Wisconsin, The Tobert M. LaFollette Intitute of Public Affairs).
- WRIGHT, E. O. et al. (1989) *The Debate on Classes* (New York, Verso).
- YOUNG, M. F. D. (Ed.) (1971) *Knowledge and Control* (London, Collier-Macmillian).
- ZIPIN, L. (in press) Emphasizing 'discourse' and bracketing people, in: T. Popkewitz & M. Brennan (Eds) *Governmentality Through Education* (New York, College Press).

Contribuição de Ernani Maria Fiori para uma pedagogia política de libertação

*Balduino A. Andreola**

Resumo

O objetivo do presente artigo é resgatar a contribuição significativa e altamente qualificada de Ernani Maria Fiori para a obra de Paulo Freire e para a Pedagogia da Libertação, como um processo político-pedagógico amplo, em dimensões de Brasil e América Latina. Tal contribuição é ainda pouco conhecida. O próprio Freire, em várias oportunidades, por escrito ou em palestras e entrevistas, enfatizou a excepcional contribuição de Fiori. Este estudo traz os elementos básicos para a compreensão histórica da incomparável parceria entre Freire e Fiori, sobretudo no Brasil e no Chile. Além disso, procura caracterizar as principais categorias com que Fiori enriquece, com rara profundidade e perspectiva de ação transformadora, a práxis da educação libertadora e da educação popular em geral.

Palavras-chave: Pedagogia da libertação, idéias de Fiori, obra de Freire

Abstract

The goal of this paper is to bring out the significant and highly qualified contribution of Ernani Maria Fiori to the work of Paulo Freire and to the Pedagogy of Liberation, seen as a wide political and pedagogical process in Brazil and Latin America. This contribution is not well known yet. In many chances, Freire himself, either in writing or in conferences and interviews has emphasized Fiori's exceptional contribution. This study brings to light the main elements to the historical comprehension of the unparalleled partnership of Freire and Fiori, chiefly in Brazil and Chile. In addition, it seeks to characterize the main categories with which Fiori enriches – with extraordinary depth and a perspective of transforming action – the praxis both of liberating education and of popular education in general.

Key-words: Pedagogy of liberation, Fiori's ideas, Freire's work

* Professor visitante junto ao curso de mestrado em Educação da FaE/UFPel

1. Fiori e Freire: Um Diálogo Interditado

No dia 25 de maio de 1991 Paulo Freire, em companhia de sua esposa Ana Maria, realizou, de automóvel, aqui no Rio Grande do Sul, uma viagem histórica, que poucos perceberam, e que foi, talvez, uma das mais dramáticas de sua vida. Não fossem as habilidades do motorista, Frei Sérgio Górgen, familiarizado com muitos caminhos árduos, não sei não se o Paulo e a esposa teriam chegado àqueles cafundós do assentamento “Conquista da Fronteira”, na região de Bagé, onde aconteceu, naquele dia, o lançamento do projeto de alfabetização de jovens e adultos do Movimento dos Sem-Terra do Rio Grande do Sul.³ Enquanto ele e a esposa aguardavam o almoço, propus-lhe a idéia de um livro “dialogado”. “Paulo - disse eu - o Ernani Fiori mereceria um livro que resgatasse o valor de sua obra. Mas tu nunca vais ter tempo de escrever um livro sobre o Fiori. Por isso vou fazer-te uma proposta. Tu já escreveste vários livros “dialogados”, em co-autoria com outros intelectuais. Eu te proponho mais um, desta vez sobre o Fiori. Eu preparo o esquema geral do livro. Formulo as questões que me parecem mais interessantes para o nosso diálogo. Te envio o esquema e as questões. Tu inseres emendas ou sugestões. Eu vou para São Paulo, para entrevistar-te, durante dois ou três dias. Gravamos, mando transcrever, revisamos o texto, para dar-lhe um estilo mais adequado para livro, e publicamos.”

Paulo Freire não titubeou um instante. Entusiasmou-se com a idéia, mas acrescentou logo: “Eu não gostaria que fosse um livro apenas biográfico. Preciso, por isso, de um tempo, para reler os escritos do Fiori”. Enviei-lhe, algum tempo depois, as questões que me pareciam mais significativas. Incluí a proposta do livro num projeto de pesquisa mais amplo, que enviei ao CNPq. Os muitos compromissos que absorviam inteiramente o tempo de Freire levaram-no a adiar várias vezes a nossa entrevista. Diante desta situação, cheguei a dizer-lhe que eu poderia reencaminhar-lhe as questões indicando, entre parênteses, as páginas dos escritos do Fiori, a fim de que ele pudesse realizar uma leitura seletiva. Tendo aceito a idéia, fez-me também uma contraproposta, nos seguintes termos: “Balduino, quem sabe, antes do diálogo definitivo, que deve dar origem ao livro, podemos ter um papo mais informal. Tu me mandas, depois, a transcrição do mesmo, e com base naquele texto realizamos o diálogo mais longo e elaborado.” Este primeiro “papo informal” deveria acontecer no segundo semestre de 1997. Fica agora no ar uma pergunta desafiadora para mim: o livro “dialogado” sobre Fiori

³Estou preparando um livro em coautoria com um grupo de alunos do PPGEDU-UFRGS, que participaram de seminários onde estudamos a obra de Freire em 1995 e 1996. Nele incluiremos a palestra proferida por Freire naquele dia.

não sairá mais?

A pergunta acima trouxe à memória uma conversa minha com o filósofo Paul Ricoeur, em 1983, já citada por mim, noutro artigo sobre Freire, após sua morte (Revista Pátio, nº 2 - no prelo). Além da emoção com que Ricoeur lembrou o grande amigo desaparecido com apenas 45 anos de idade, eu salientei, em meu artigo, uma colocação feita por ele naquela hora, que repetia o que ele escreveu já em 1950, num artigo sobre Mounier. Ricoeur se referia a uma exigência hermenêutica diversa, em se tratando da obra de um autor após sua morte ou estando ele ainda em vida, e concluía a argumentação expressando sua tendência a uma leitura dos escritos de Mounier “continuando em vão o diálogo interdito.”

Minha sensação atual é semelhante à de Ricoeur. Durante o ano de 1984 eu estava terminando, em Porto Alegre, minha tese de doutorado, que iniciara na Bélgica, para defendê-la depois naquele país. Sendo praticamente vizinho do Ernani Fiori, fui duas ou três vezes à sua casa, mantendo com ele demorados diálogos sobre a temática da minha tese e outros temas. Eu esperava voltar a eles, em outras conversas, após a defesa da tese, que aconteceu no dia 13 de maio de 1985. Mas ele partiu para a viagem definitiva no dia 4 de abril daquele ano. O diálogo com Fiori ficou “interdito”, segundo Ricoeur. Eu tinha guardado várias perguntas, a partir daquelas conversas de 1984. Aquelas conversas motivaram, depois, algumas das perguntas que eu propus ao Freire, para o nosso “livro dialogado”. Dolorosamente, nem um nem outro responderá mais às minhas perguntas. Todavia, o silêncio deles não poderia justificar meu silêncio. Foi, aliás, um outro silêncio, demasiadamente grande, em torno da obra de Fiori, que me levou a propor um livro em co-autoria com Freire, em que pudéssemos resgatar uma dimensão extraordinariamente rica e fecunda da obra de Fiori, qual seja sua contribuição para a teoria e a prática no campo da educação e, mais especificamente, para a construção de uma pedagogia política de libertação, no campo da educação popular.

As perguntas por mim propostas ao Paulo Freire não podem ficar, pois, sem respostas. Se o diálogo foi interdito, o desafio será mais árduo para mim. A palavra de Freire sobre o Fiori e sua obra existe e está ao nosso alcance. Freire falou e escreveu sobre ele em várias oportunidades. O livro deverá surgir, pois, e este artigo pode constituir-se numa antecipação abreviada do que pretendo explicar no mesmo, se não mais “em diálogo” vivo com Freire, certamente numa interlocução com o que ele disse e escreveu.

2. Uma Longa e Fraternal Parceria

Nicolas Berdiaeff escreveu, em seu livro **Cinq Méditations sur L'Existence** (1936:21):

Nós conhecemos muito mais através do sentimento do que da inteligência: é digno de nota que, não somente a simpatia e o amor, mas também a inimizade e o ódio possam ser auxiliares do conhecimento (...).

Desconheço, na história do pensamento brasileiro, outro caso que se equipare à longa e profunda amizade, se confundindo com a extraordinária parceria intelectual e político-pedagógica que marcou, ao longo de mais de trinta anos, as trajetórias de Paulo Freire e Ernani Fiori. Numa entrevista publicada na revista **Educação e Realidade** (1986, 11(1): 11-18), Freire lembra que conheceu Fiori em Porto Alegre, nos anos 50 quando trabalhava no SESI de Recife. No seu depoimento para o livro **Conscientização** (1979:15) refere que desenvolveu seu trabalho no SESI de 1946 a 1954. Ao que parece, pois, o primeiro encontro entre os dois foi antes de 1954. Também no depoimento dado aos organizadores do II volume dos **Textos Escolhidos** de E. M. Fiori, em 1985, e que serviu de Posfácio ao mesmo, Freire fala de seu primeiro encontro com o Fiori nos anos 50, sem conseguir precisar o ano. O último encontro, também referido naquele Posfácio, aconteceu segundo Freire, no início de 1984.

Em 1992 organizei, em colaboração com a L&PM Editores, uma sessão acadêmica de lançamento do II volume dos **Textos Escolhidos** de E. M. Fiori. Paulo Freire participou, como painalista, daquele evento. Na sua exposição relatou um episódio dos seus dias de prisão, já referido detalhadamente em outro evento semelhante, em 1987, por ocasião do lançamento do I volume dos **Textos Escolhidos**. O fato em si e a lembrança reiterada do mesmo, nas recordações do Freire, expressam muito bem a grandeza da amizade que se estabeleceu e se revigorou entre os dois, ao longo dos anos. Ouçamos o relato de Freire:

Então, aí preso desse jeito, eu consegui um dia o papel que faz o pacote dos cigarros. Eu fumava muito cigarro Minister. Pronuncia assim, bem americano. E eu abri o pacote. Deixaram entrar o pacote. Abri, e aí aproveitei aquele negócio branco, e fiz uma carta a Fiori, que eu sabia que ele não veria nunca. Era um negócio de pensador doido também. Eu estava escrevendo, no fundo sabendo que ele não ia receber. Que a carta não vinha, é claro. Foi pegada e rasgada. E minha mulher, que gosta de pesquisa, não pode aproveitar essa carta para os trabalhos dela sobre mim, porque se perdeu e o capitão rasgou. Aí então eu escrevi para o Ernani. Mas eu não me lembro do tema. Era

um tema que batia nele. Depois eu contei a ele, no exílio. O tema batia bem nele. Eu escrevia a ele sobre a solidão, que precisa ser transformada, pelo solitário, em uma presença, com fundo asfíxiante de estar só. Eu discutia um pouco com ele como, “como” e “se” era possível transformar o “estar sem” no “estar com”. Poxa, teria muita coisa para relembrar de novo o Ernani e, sobretudo, essa presença.

No depoimento já lembrado, de 1987, quando foi lançado o I volume dos **Textos Escolhidos**, o Freire se deteve sobre alguns detalhes muito significativos daquela carta que o Fiori nunca iria receber. Premido pela solidão deprimente, sentiu que precisava absolutamente escrever. Mas não pensou em escrever nem à Elza, nem a algum dos filhos ou filhas, nem à mãe. Há horas decisivas, na vida da gente, em que o problema não é o de relatar aos familiares mais chegados, através de uma carta, o que está acontecendo com a gente. O drama pode ser tamanho, que os familiares precisam ser preservados. Na solidão que nos esmaga, a pergunta que se impõe é se é possível pensar numa presença com quem partilhar o drama para não submergirmos. Pena que não haja sido transcrito o depoimento de 1987. Tenho impressão que Freire disse então que ele próprio destruiu a carta depois de escrevê-la. No Posfácio ao volume II das obras (p.278), ele diz:

Depois que eu acabei de escrever a carta eu a li e rasguei, e eu nunca consegui, depois, reescrever essa carta. Incríveis esses fenômenos que a gente experimenta na cadeia: Eu fui capaz de escrever uma carta, mas não fui capaz de reescrevê-la. (...)

O fundamental era que ele tinha conseguido verbalizar o que estava sentindo e, sobretudo, verbalizar que alguém seria capaz de ouvi-lo, transformando em “presença” aquela “ausência” total; alguém seria capaz de converter em “estar com”, o “estar sem”, porque aquela carta, embora impossível de ser lida pelo destinatário, já estava escrita, tornando para Freire existencialmente “presente” o amigo Fiori.

Ao reler os depoimentos escritos de Freire e ao relembrar tópicos de suas falas, estou me dando conta de como o tema da amizade profunda entre os dois, rapidamente acenado aqui, deverá ser amplamente explicitado no possível futuro livro. Até para suprir o que Freire já não pode mais dizer, em resposta às minhas perguntas e indagações, sem preocupar-me com a brevidade, não deverei omitir nada do que Freire disse ou escreveu, ao longo de anos, a respeito do grande amigo e parceiro de caminhada. Será interessante, inclusive, ouvir o que outros companheiros de luta e de exílio testemunharam sobre esta parceria. Não poderia omitir, mesmo nos limites deste escrito, o depoimento de um dos mais inteligentes, afeiçoados e

corajosos amigos e companheiros de Fiori e Freire e, sob ângulos diferentes, discípulo de ambos, Luiz Alberto Gomes de Souza. Em seu artigo na revista **Síntese**, nos fornece um resumo denso desta incomparável parceria. Leiamos:

No Brasil, vimos atrás, começara seu interesse pela temática da conscientização. No Chile, seu diálogo com Paulo Freire seria intenso, fraterno e permanente. Muitas foram as longuíssimas e apaixonadas discussões do pernambucano com o gaúcho, num embate da intuição fulgurante posta à prova pela lógica rigorosa. O pensamento de Paulo Freire estava sempre referido a uma experiência concreta e se foi enriquecendo com a prática chilena, como se pode ver na caminhada entre “Educação como Prática da Liberdade” e “Pedagogia do Oprimido”. Pode-se também afirmar que a reflexão dialética de Fiori teve um significativo impacto em seu repensar constante. É por isso que Paulo confia a Fiori o prefácio do seu segundo livro acima referido. Ali podemos ler: “O método de Paulo Freire é, fundamentalmente, um método de cultura popular: conscientiza e politiza. Não absorve o político no pedagógico, mas também não põe inimizade entre educação e política. Distingue-as sim, mas na unidade do mesmo movimento em que o homem se historiciza e busca reencontrar-se, isto é, busca ser livre. Não tem a ingenuidade de supor que a educação, só ela, decidirá os rumos da história, mas tem, contudo, a coragem suficiente para afirmar que a educação verdadeira conscientiza as contradições do mundo humano, sejam estruturais, super-estruturais ou inter-estruturais, contradições que impelem o homem a ir adiante. As contradições conscientizadas não lhe dão mais descanso, tornam insuportável a acomodação. Um método pedagógico de conscientização alcança as últimas fronteiras do humano”. E terminava dizendo: “Em regime de dominação de consciências, em que os que mais trabalham menos podem dizer sua própria palavra, e em que multidões imensas nem sequer têm condições para trabalhar, os dominadores mantêm o monopólio da palavra, com o que mistificam, massificam e dominam. Nessa situação, os dominados, para dizerem sua palavra, têm que lutar para tomá-la. Aprender a tomá-la dos que a detêm e a recusam aos demais, é um difícil mas imprescindível aprendizado: é ‘a pedagogia do oprimido’”. Poucas vezes Paulo Freire foi analisado tão bem e até o fundo dinâmico de sua intuição educativa, irredutível a um simples método entre outros.

Paulo Freire, numa entrevista com o Prof. Tomaz T. da Silva, na revista **Educação e Realidade** em 1986 (11(1):17), respondendo, inclusive a uma pergunta minha, comentou com surpresa e emoção a análise do Luiz Alberto. Destacarei apenas uns trechos do comentário feito pelo Paulo:

Puxa, eu estou feliz! É pena que os leitores não me vejam arrepiado. Eu estou muito feliz, primeiro, com o casamento que está havendo aí entre a pergunta do Balduino e a análise fantástica, eu não conhecia este artigo, do Luiz Alberto. (...) Mas eu acho que ele apanhou de maneira muito bem estruturada alguma coisa que eu disse antes, aqui na nossa conversa quando eu falava do papel da intuição, não? Mas eu dizia que a intuição é válida no momento em que você a submete ao crivo da rigorosidade. E agora o Luiz Alberto vem e diz isso, ele sintetiza, sumaria os encontros do pernambucano com o gaúcho, exatamente sublinhando o quanto de intuição eu trazia para esses encontros e o quanto de rigorosidade científica, filosófica, trazia o gaúcho para esses encontros. (...) Eu não sei se agora, tão contente com essa análise do Luiz Alberto, se eu corro o risco de perder a humildade, pra dizer que eu devo ter ensinado também ao meu mestre, o Fiori, a necessidade de deixar voar a intuição. Essa capacidade de adivinhar. Mas aí é exatamente o que eu situaria uma das grandes contribuições dele, do Fiori, do Vieira Pinto, do Álvaro Faria. Uma das grandes contribuições do Fiori ao meu pensamento foi a elaboração, a estruturação. Conversando com Fiori era como se eu estivesse em certo momento tomando meu próprio pensamento como objeto da minha indagação. E isso Fiori fez muito comigo. Por isso que eu te disse que eu não gosto desse negócio de mestre e de discípulo. Mas se eu tivesse de apontar um mestre, um deles no Brasil, eu diria que foi o Fiori. Olha, eu não teria nada mais a te dizer, eu felicito, de um lado, essa síntese tão bacana de quem participou disso também, porque se o Luiz Alberto não tivesse convivido também em alguns desses seminários, como eu te falei antes, dos sábados de tarde, lá em casa, ele às vezes estava também, ele não poderia ter dito de maneira tão brilhante e tão objetiva, algo que nós vivemos há mais de 20 anos atrás. Bom, eu terminaria isso dizendo essa coisa: felicito essa análise tão bacana do Luiz Alberto e a pergunta muito inteligente do Balduino.

Eu tinha previsto para este artigo um tópico cujo título seria, em forma de pergunta: *Quem dos dois foi discípulo e quem mestre?* Há coisas interessantíssimas que foram ditas sobre esta relação dialógica extremamente rica e desafiadora. Mas o depoimento do Freire, há pouco citado, parece-me suficiente para os limites de um artigo. Uma antologia mais ampla de testemunhos, e uma análise mais detalhada desta relação, ficará para o livro em que poderá se desdobrar este escrito. Se o Freire se considera muito mais discípulo do que mestre, na sua relação com o Fiori, é também verdade que o Fiori se enriqueceu muito do diálogo prolongado com o Freire. E é verdade que o mestre brilhante sabia transformar-se em discípulo muito humilde e sequioso de aprender. Concluirei este tópico com um episódio pitoresco

narrado por Freire durante um almoço com um grupo de amigos, em 1986, em que a conversa girava em torno do Ernani. Não anotei então, e esqueci alguns detalhes. Contou Freire que, num determinado encontro, um dos participantes era gago. Diante de sua dificuldade em finalizar as palavras, o Fiori intervinha “amigavelmente”, para ajudá-lo a concluir. Por exemplo, se o gago queria falar “democracia”, encalhava: demo-mo-mo... O Fiori ajudava: “cracia”. O Freire disse que tentou cotucá-lo com o pé, por baixo da mesa. Mas o Fiori não entendeu o sinal. Estava muito absorto em “ajudar” o amigo. No intervalo da reunião, o Freire questionou a validade da ajuda que o Fiori queria prestar, e observou: “Se tu não o deixas concluir a sua palavra, ele vai ficar ainda mais traumatizado”. O Fiori, surpreso com a observação e reconhecendo o equívoco da sua “ajuda”, limitou-se a perguntar: “Paulo, tu achas mesmo que ele ficou mais traumatizado?”

Para os sábios sempre é tempo de aprender com os outros.

3. O Filósofo da Pedagogia da Libertação

Em 1989, no II Encontro Internacional de Filosofia da Libertação, em Porto Alegre, proferi uma palestra sobre Ernani Maria Fiori como precursor da filosofia da libertação. Eu falei em precursor *latu-sensu*. Num sentido estrito, seria difícil sustentar esta tese. Por isso mesmo eu o situo, aqui, como filósofo da *pedagogia da libertação*, evitando de inseri-lo diretamente no movimento historicamente caracterizado, já, como *Filosofia da Libertação*. Paulo Freire está sendo definido por vários estudiosos de sua obra como filósofo. E ele o é, na verdade, no sentido mais autêntico da palavra, enquanto pensador “radical” dos problemas da educação. Entenda-se “radical” e “radicalidade”, como o próprio Freire define sua postura epistemológica e política, no sentido de um pensar a educação a partir das raízes, das exigências mais profundas e decisivas. Ele é filósofo também porque teve uma sólida formação filosófica, sempre leu muito os filósofos, e sempre se preocupou em tematizar também em termos filosóficos, ao longo de todos os seus escritos, os problemas da existência humana e da educação. Todavia Paulo Freire nunca pretendeu ser e não foi um filósofo profissional ou no sentido técnico da palavra. Como tal, reconheceu sempre e afirmou reiteradas vezes a importância da reflexão filosófica de Fiori na construção de uma pedagogia da libertação. No seu depoimento em Porto Alegre, em 1992, no lançamento do II volume dos **Textos Escolhidos**, expressou claramente sua posição, revelando, inclusive, a intenção de discutir a obra do Fiori na PUC de São Paulo. Depois de referir-se à tarefa ao mesmo tempo “fácil e difícil” de falar sobre personalidades ricas e complexas como Fiori, declarou:

Essa facilidade e essa dificuldade de ser falado, é o que provocam as grandes figuras. As figuras mais simples, não no bom sentido da palavra, as figuras menos ricas, menos complexas, essas se dão com mais facilidade ao exercício nosso de vê-las e revê-las. Esse exercício de ver e rever o Fiori como vocês farão, confesso que também vou fazer. Eu vou fazer isso posteriormente, na Universidade Católica, em São Paulo, mas não aqui.⁴ Eu gostaria de tomar estes dois volumes da obra de Fiori, e passar algumas sessões discutindo a atualidade de Fiori, enquanto pensador, enquanto filósofo geral e filósofo particularmente da educação, que ele foi muito bem. O difícil é que um filósofo da educação se aventure nos pensamentos mais amplos, mas é muito fácil que o filósofo entre no campo da educação. Nisso ele sempre teve umas enormes vantagens sobre mim, como em outras coisas. Mas um dia eu pretendo apanhar isso e discutir, período por período. Alguns aspectos que me parecem fundamentais, nesse fim de século, estão em Fiori. Não só no Fiori escrito, aqui, mas nesse Fiori fantásticamente falado que foi ele. (...) Há dimensões sobre o que não vou falar hoje, mas que gostaria de falar um dia, que me parecem de uma presença enorme nesse pedaço de história que nós vivemos.

Nos limites de um artigo, eu estou mais preocupado em resgatar alguns dos depoimentos extraordinariamente significativos de Freire mais do que explanar minhas reflexões sobre as idéias e linha de ação expressas por Fiori, no âmbito das formulações teóricas e do processo histórico que se costuma denominar “Educação Libertadora” e “Pedagogia da Libertação”. Grande parte da fecunda contribuição de Fiori aqui, no Brasil, foi por mim resgatada através da pesquisa sobre “O Instituto de Cultura Popular do Rio Grande do Sul.” As contribuições de Fiori durante o exílio chileno e, a partir do Chile, em palestras e seminários em vários outros países, foram resgatadas pelo Professor Triviños e por mim, num segundo projeto de pesquisa. As

⁴ Não sei se o Paulo lembrou, naquela hora de que ele me fizera a proposta de um seminário semelhante, a ser realizado no PPGEDU da UFRGS. Em 1986, ao almoçarmos juntos, um dia, na casa da Professora Nise Pelanda, ele me disse: “Balduino, estão para sair as obras do Ernani Fiori. Quando forem publicadas, tu deves promover um seminário de um semestre sobre o Fiori. Eu prometo que virei um dia inteiro para este seminário. Em 1992, após a fala dele, cobrei a confirmação da promessa. E ele confirmou. Confesso, envergonhado, que eu ofereci o seminário, para o qual se inscreveu somente um aluno. O coordenador do PPGEDU me perguntou: “Por que não ofereces o seminário sobre o Freire?” Eu respondi que não havia dificuldade em fazê-lo. Dois seminários que ofereci sobre Freire, tiveram mais de 50 inscritos. Mas eu achava que deveríamos resgatar a obra de Fiori, cuja memória a repressão conseguira apagar quase inteiramente para as novas gerações. Dois anos mais tarde ofereci um seminário sobre Fiori e Dussel, com muito boa participação. O seminário sobre Fiori com a presença de Freire não irá mais acontecer. Mas para o II semestre de 97 o Curso de Pós-Graduação em Educação da UFPel me pediu um seminário sobre Freire e Fiori. Aceitei e o Seminário está se realizando com grande interesse e participação. Não podemos nos resignar ao silêncio imposto pelo arbítrio em torno de grandes educadores como Fiori.

duas pesquisas deverão transformar-se, brevemente, em livro. Fiori era, acima de tudo, como vários amigos ou estudiosos seus já salientaram, o intelectual brilhante da palavra falada, bastante avesso a escrever e publicar. Muitas de suas palestras, quase com certeza, não serão mais resgatadas. Numa data que não posso mais lembrar com precisão, entre os meses de fevereiro e maio de 1985, fui assistir à palestra que o filósofo nicaraguense Alejandro Serrano Caldera proferiu na Universidade Católica de Louvain-la-Neuve, sobre filosofia latino-americana, no contexto de um seminário mais amplo, organizado pelo doutorando Sirio Lopez Velasco, em colaboração com o Professor Berten. Após a palestra fui falar com o filósofo Caldera. Ao apresentar-me como brasileiro, ele me disse: “Um brasileiro que muito nos ajudou a nós, os líderes da revolução nicaraguense, foi o filósofo brasileiro Ernani Fiori. Isto aconteceu em seminários de que participávamos no Panamá.”⁵

O que nos ficou, por escrito, de mais significativo, como contribuições de Fiori para a teoria e prática de uma “pedagogia do oprimido” como “educação libertadora”, são três textos, pela ordem cronológica:

- ***Aprender a dizer a sua palavra***, escrito como prefácio ao livro *Pedagogia do Oprimido*, no Chile, em 1967;
- ***Conscientização e Educação***, conferência proferida em Washington, em 1970;
- ***Educação Libertadora***, conferência apresentada no 2º Seminário da FUPAC, no Panamá, em 1971.

Além disso, o II volume das Obras traz outros dois textos, sobre a Universidade. O primeiro, intitulado "Aspectos da Reforma Universitária", constitui a famosa conferência proferida por Fiori em 1962, durante o Seminário da Reforma Universitária, promovido pela UEE, no contexto da greve do 1/3. O segundo texto faz parte de uma série de conferências sobre o tema geral “Personalismo e compromisso histórico”, proferidas em Toledo, no Uruguai, de 23 de janeiro a 10 de fevereiro de 1967. As duas conferências sobre a Universidade não são alheias ao tema central deste artigo, que busca analisar a contribuição de Fiori para a educação libertadora ou, num sentido mais amplo, para a educação popular. Disto me ocupo num trabalho intitulado *O filósofo Ernani Maria Fiori, a Universidade e os Movimentos Populares ontem e hoje*.⁶ Nas páginas que seguem, pretendo analisar alguns

5 O próprio Freire, no prefácio ao II volume dos Textos Escolhidos (pp. 280-281), lembrando o que eu contara a ele, confirma com depoimentos por ele também ouvidos.

6 Este texto me foi solicitado e deverá ser publicado em livro organizado pela SMED de Porto Alegre, junto com os trabalhos de outros palestrantes de um seminário para professores.

aspectos básicos do pensamento de Fiori, que me parecem constituir contribuições decisivas para a formulação de um projeto histórico de educação libertadora.

4. Aprender a Dizer a sua Palavra

As populações e as classes oprimidas são massas inferiorizadas e dilaceradas por um sentimento profundo de autodepreciação, fruto do desprezo introjetado pela experiência da desumanização a que são submetidas, como “os condenados da terra” de Frantz Fanon. Tais populações são, além disso, massas silenciosas. Mas interditar a alguém a palavra significa negá-lo no seu próprio ser de pessoa. Numa sociedade de classes, é fundamental para a classe dominante, segundo Freire, manter a “cultura do silêncio”. Ele refere o depoimento de um camponês após a reforma agrária no Chile: *Vivíamos sob ordem. Tínhamos apenas que obedecer a elas. Não tínhamos nada que dizer.*

E Freire (A. C. L.: 62) comenta:

A resposta simples deste camponês nos introduz, claramente, à compreensão do que é a “cultura do silêncio”. Na cultura do silêncio existir é apenas viver. O corpo segue ordens de cima. Pensar é difícil; dizer a palavra, proibido.

Esta argumentação vai de acordo com o pensamento de Heidegger (1964: 204): O discurso é constitutivo da existência do ser-aí (...); o homem se manifesta como o ser que fala, (...) ζῶον λογὸν ἔχον, de acordo com a definição dos gregos. Nesta mesma linha de pensamento, no prefácio a **Pedagogia do Oprimido** Fiori (1992: 56) declara: Com a palavra, o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana.

Neste perspectiva, o título do prefácio “Aprender a dizer a sua palavra” não sintetiza apenas o conteúdo daquele texto, extremamente denso e profundo, mas expressa também o sentido fundamental do próprio livro **Pedagogia do Oprimido**. Depois de afirmar a palavra como constitutiva, como elemento essencial da condição humana, Fiori prossegue:

E o método que propicia essa aprendizagem comensura-se ao homem todo, e seus princípios fundam toda a pedagogia, desde a alfabetização até os mais altos níveis do labor universitário. A educação reproduz, assim, em seu plano próprio, a estrutura dinâmica e o movimento dialético do processo histórico de produção do homem. Para o homem, produzir-se é conquistar-se, conquistar sua forma humana. A

pedagogia é antropologia.

Sem me autorizar, aqui, a uma longa digressão, permito-me um aceno apenas a uma das críticas mais severas feitas à pedagogia freireana, por parte do antropólogo argentino Rodolfo Kusch, que vê na mesma uma oposição irreduzível entre a pedagogia de Freire e a antropologia. São muitos os estudos sérios salientando as dimensões essencialmente antropológicas da obra de Freire. Eu próprio me ocupei disto em minha tese de doutorado (p. 69). Carlos Alberto Torres (1979) declara que o tema antropológico “é um dos temas para o qual a contribuição de Freire foi a mais fecunda”, considerando que ele elaborou uma “antropologia política”. Ao afirmar que “a pedagogia é uma antropologia” Fiori nos fornece, de maneira lapidar, todo o alcance da concepção antropológica que permeia a obra de Freire. Nessa perspectiva antropológica, a educação reproduz, segundo Fiori, em seu plano próprio, o “movimento dialético do processo histórico de produção do homem”. Ela é, assim, processo histórico e processo cultural. Parece-me interessante, para salientar mais a densidade e complexidade da concepção fioriana, aproximar o texto citado de um outro, pinçado da sua conferência sobre a Reforma Universitária (**Textos Escolhidos**, p. 20):

A essência humana, a idéia do ser humano não se coloca antes da existência, mas sempre além de todos os limites da liberdade, nessa constante tentativa do espírito de conquistar a plenitude de sua própria essência. Definiria, portanto, essa historicidade do homem, à maneira lavelliana, dizendo que a existência é permanente conquista da própria essência, o que significa que o homem nunca se conquista inteiramente a si mesmo. O desenho vital da perfeição humana não está aquém, mas sempre além de todo o esforço histórico da existência. É assim que o homem se realiza, evolve e faz história: cultiva-se. Cultura é sinônimo de processo histórico de realização do homem, processo que, embora tenha raízes na espontaneidade do ser vivo, espiritual, que é o homem, é constante e renovada vitória da liberdade.

Não é em vão que o I volume dos **Textos Escolhidos** de Fiori traz o título **Metafísica e História**. O título reflete e expressa muito bem a visão que ele mesmo tem de sua perspectiva filosófica. Os dois pólos, a *metafísica* e a *história*, a *transcendência* e a *imanência*, a *verticalidade* e a *horizontalidade*, a *abstração filosofante* e *filosofia da práxis*, não estão dicotomizados, na obra de Fiori, mas dialeticamente imbricados. Ele próprio, na conferência intitulada “O fio condutor de um pensamento itinerante” (Vol. II, p. 46-47), se antecipa a uma pergunta possível:

Por que duas fases no meu pensamento; numa a predominância metafísica, noutra a predominância da história? Respondo: não há duas fases. A segunda, pensada como foi pensada, não existe sem a primeira.

Fiori desdobra, em seguida, sua argumentação, mostrando que não é uma justificativa *a posteriori*, mas já desenvolvida em sua tese de livre docência, escrita no início da década de 60. Esta unidade dialética da transcendência e da horizontalidade histórica é concretude na existência pessoal e coletiva do homem, como o declara Fiori (Vol. II, p. 20):

Sendo assim, à medida que o homem vai se conquistando e vai se fazendo, vai, na história, se constituindo o feito. O feito é a cultura no sentido objetivo: a projeção do espírito nas obras que constituem o mundo da cultura - a arte, a técnica, a ciência, a indústria, etc.

Esta incursão por vários momentos da reflexão fioriana, teve seu ponto de partida na centralidade da *palavra* no prefácio da **Pedagogia do Oprimido**. Escrevi “incursão”, não “digressão”. Se digressão, foi consciente. O intuito foi de mostrar que não há uma metafísica de um lado (o I volume) e uma filosofia da educação, do outro (o II volume). Fiori desfaz a idéia de “duas fases”. O Pe. Lima Vaz (vol. I, p. 19), fala daquela conferência de 1980 como de *Um texto exemplar e que tem, desde já, seu lugar assegurado entre os textos clássicos do pensamento filosófico brasileiro*.

Naquele escrito, segundo o Pe. Vaz,

Fiori aparecerá como **sui interpretes**, como intérprete de si mesmo segundo o ideal hemenêutico sempre perseguido pelos historiadores da filosofia, mas que raramente se apresenta em condições tão excepcionais de ser alcançado quanto naqueles que Fiori criou com sua luminosa autobiografia filosófica.

Mas esta unidade dialética entre a metafísica e a história, teve seu contexto ideal e seu terreno fecundo em múltiplos desdobramentos, sobretudo no encontro com a pedagogia freireana e com os movimentos de cultura popular e de engajamento político, como foi o caso da AP. O próprio Freire descreve, com a genialidade do estilo que lhe é peculiar, aquele encontro histórico ou aquela convergência. No prefácio ao II volume (p. 279) escreveu:

Naquele período, no começo dos anos 60, houve então uma presença maciça das massas populares no Brasil, nas praças, nas ruas,

reivindicando. E é exatamente no bojo dessa experiência, nesse momento histórico, social e político do país, que emerge uma série de iniciativas no campo que se chamou, em primeiro lugar, educação de adultos e, depois, **cultura popular**. É aí então que o pernambucano vai encontrar o gaúcho com quem tinha estado anos atrás, no Rio Grande do Sul - e que tinha percebido como um homem extremamente sério, eu até poderia dizer, fazendo um apelo aos leitores que entendam a expressão que eu vou usar: o gaúcho que revelava um certa “aristocracia do saber” (não que ele fosse um pensador de elites, de jeito nenhum, eu estou usando aqui essa expressão para revelar a exigência, o rigor que Ernani tinha) -, fazendo cultura popular. Naquele momento de emersão das massas, em que elas começavam a encher as ruas, a demandar, a exigir, em que os movimentos de cultura popular começavam a aparecer, se poderia pensar: qual terá sido a posição do pernambucano e a do gaúcho? Será que vão se distanciar, agora? Será que o gaúcho vai ficar apenas ao nível da preocupação universitária, vai ficar apenas falando do Hegel, que ele tratava como pouca gente neste país? E aí, com surpresa - não para mim -, se vê o gaúcho aparecer como presidente do Instituto de Cultura Popular do Rio Grande. Vocês vejam como, no fundo, não era por acaso que a minha admiração era tão grande pelo gaúcho.

Com certeza, o documento mais importante da parceria pedagógico-política entre Freire e Fiori é o famoso prefácio que está sendo o ponto de partida destas reflexões. A coisa mais importante parece-me, pois, saber o que o próprio Freire pensava daquele escrito. No Posfácio ao II Volume (pp. 284-285) ele escreveu:

Todos os livros têm sempre uma longa história, e eu vivi aproximadamente um ano falando da pedagogia do oprimido. Com o Fiori acontecia o mesmo. Nossas conversas se davam principalmente nos sábados à tarde, quando Hilda e Ernani chegavam. Num primeiro momento, as conversas giravam necessariamente em torno da cordilheira, do frio maior ou menor, mas, imediatamente, a demanda epistemológica do Fiori acabava com o “penso que é” e entrava na rigorosidade do “que é”, ou do “que estava sendo”, e então virava seminário. Era quando eu entrava com os meus assuntos. Puxa, como eu aprendi com o Ernani nestas tertúlias de fim de tarde! Eu digo a vocês, com alegria, como na verdade eu me sentia um bom aluno do Fiori, reconhecendo que encontrava nele explicações, fundamentos, razões de ser, para algumas das minhas curiosidades. Todos os sábados se dava isso, todos eram assim, e os seminários se alongavam, em geral, numa sopa em comum. O prefácio nasceu num desses sábados. Eu terminei de escrever os três primeiros capítulos do livro -

na ocasião eu acreditava que fosse o livro todo - entreguei-os ao Ernani e disse: "Eu terminei esse - treco - agora chamado **Pedagogia do oprimido** - e quero te deixar muito livre para, com base na nossa amizade, decidir se tem sentido ou não; se achares que tem, gostaria que escrevesse o prefácio, se achares que não, não precisa dizer a ninguém mas me devolve, e eu não fico triste contigo." Ele levou o texto para casa, leu, e dez dias depois, num daqueles sábados, voltou com o prefácio na mão. Vocês podem bem imaginar a alegria que eu tive quando ele me leu o texto. Era maravilhoso. É uma das melhores coisas que eu conheço sobre que diabo é essa pedagogia do oprimido. O prefácio é, no fundo, melhor do que o livro. É uma síntese extraordinária de compreensão do que eu dizia.

Em 1992, no lançamento do II volume, ao falar do novo livro que estava escrevendo, **Pedagogia da Esperança**, como releitura da **Pedagogia do Oprimido**, assim se referiu ao prefácio:

Ernani foi o prefaciador desse livro. E porque estava escrevendo esse novo livro, que estou concluindo agora, eu precisei reler o primeiro porque até o livro é uma releitura da **Pedagogia do Oprimido**. Eu precisei ler umas dez vezes de novo o livro e anotar umas coisas. E obviamente que li de novo, dez vezes, o prefácio do Ernani, que é uma obra-prima. Às vezes me dá uma vontade de inverter os papéis: pôr o meu livro como prefácio ao prefácio do Ernani. Quer dizer, o prefácio é melhor do que o livro. E eu então convivi novamente com o seu pensamento.

Numa de nossas conversas em sua casa, em 1984, Fiori me mostrou, com mágoa e indignação, um corte que não podia ser mero lapso, nas primeiras edições brasileiras do seu prefácio à **Pedagogia do Oprimido**. Trata-se de 32 linhas. Frei Sérgio Görgen relata que também ouviu, com outros colegas, o desabafo do Fiori. Num depoimento seu que iremos publicar, Frei Sérgio escreveu: "Castraram meu prefácio - disse-nos Fiori. - Tiraram o essencial. Aqui está a essência do que eu quis transmitir".

Há, porém, coisas piores. Na edição francesa da editora Maspero, de Paris, o prefácio foi sumariamente eliminado. Infelizmente, nunca perguntei a Freire ou ao Fiori se sabiam o porquê desta arbitrariedade. Mas o pior de tudo é que a maioria dos leitores e leitoras de **Pedagogia do Oprimido** sequer sabem quem é o autor do Prefácio. Já fiz o teste inúmeras vezes. Em todas as ocasiões, eu lancei a pergunta como técnica de impacto. Diante do silêncio ou das raras respostas, sempre comentei: "Eu não condeno vocês por não saberem. Eu é que, como professor da Universidade que foi a Universidade do Fiori, me sinto envergonhado de que as novas gerações não saibam quem

é Ernani Maria Fiori. Este é o preço dos longos anos de arbítrio e de repressão”.

5. Conscientização e Libertação: Dois Conceitos Superados?

Cabe ainda falar, hoje, em *conscientização* ou *libertação*? Para alguns críticos apressados de Freire, bem como para os especialistas nos modismos do momento, no mercado bibliográfico pós-moderno e pós-estruturalista, a resposta é tranqüilamente: não! Pessoalmente, julgo que nenhuma resposta simplista é séria. A problemática ligada a estes dois termos é muito complexa. Não cabendo discuti-la aqui, farei apenas uma quádrupla distinção: atualidade ou não dos *termos*, atualidade ou não dos *temas*, atualidade ou não dos *problemas* e, finalmente, atualidade ou não dos *processos* de conscientização e de libertação? Quanto aos *termos*, realmente, eles foram muito desgastados, não por Fiori nem por Freire e os muitos outros educadores envolvidos nessa caminhada. Quanto à *conscientização*, tantas foram as deturpações, que Freire não vinha utilizando o termo há muitos anos. Ele havia analisado já estas ondas de adulterações, numa conferência proferida em Cuernavaca em 1971, sob o título significativo de **Desmistificación de la Conscientización**. No que tange aos *temas*, a leitura séria de textos como os do Fiori deixam claro que tais temas são atuais como são atuais os temas da *consciência* e da *liberdade*. Com relação aos *problemas*, eu prefiro inverter a argumentação, na linha do que a filosofia aristotélico-tomista denominava *argumentum ad hominem*, ou seja, devolvendo a argumentação aos objetores. Eu já disse, em várias oportunidades que seria muito feliz se Freire estivesse desatualizado e se todos nós, os estudiosos de sua obra, o fôssemos, porque os novos tempos teriam demonstrado que não tem mais sentido lutar por uma *pedagogia do oprimido* e da *libertação*, sendo que a utopia já se realizou, não havendo mais, na sociedade nova, nem oprimidos nem opressores. Infelizmente, isto não aconteceu ainda. O fragmento da última “carta pedagógica” de Freire mostra que ele morreu denunciando e anunciando:

(...) Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor.

Se a educação sozinha não transforma a sociedade sem ela tampouco a sociedade muda.

Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que dizemos e o que fazemos.

Desrespeitando os fracos, enganando os incautos, ofendendo a vida, explorando os outros, discriminando o índio, o negro, a mulher não estarei ajudando meus filhos a ser sérios, justos e amorosos da vida e dos outros.

E se os *problemas* continuam, mais graves do que nunca, é evidente que devem continuar os *processos* de luta, no campo específico de uma educação articulada com as outras instâncias do sistema global, para que todas as pessoas possam conquistar o direito e as condições de liberdade, de dignidade humana, de autonomia e de cidadania. Os *termos* são relativos, devem ser relativizados e até desatualizados. O que importa, é que os *processos* pedagógico-políticos de uma “pedagogia do oprimido” estejam sendo, como de fato estão sendo, recriados, reconstruídos, para que as pessoas, grupos e as classes vítimas das numerosas e violentas formas de dominação, de marginalização e de opressão, consigam superar estas condições desumanizantes e realizar-se em condições de dignidade humana, como sujeitos conscientes de um processo histórico.

Abordei o prefácio da *Pedagogia do Oprimido*, enquanto expressão máxima do diálogo Fiori/Freire, a partir da ótica de uma pedagogia da palavra - aprendizagem da palavra, direito e condição de proferir, de maneira livre e autônoma, a própria palavra. Mas isto não significa reducionismo ou restrição aos limites de um tópico específico, com relação à concepção que Fiori expressa, em termos da filosofia da educação. Pelo contrário, gostaria de pensar a totalidade, a partir de qualquer ângulo, de qualquer categoria de análise, e de qualquer tentativa de conceptualização. Isto fica mais fácil de ser entendido se avançarmos numa reflexão, sem nos diluirmos demais, tentando descobrir esta perspectiva nas duas conferências **Conscientização e Educação** (vol. II: 65-82) e **Educação Libertadora** (Ibidem: 83-85). No primeiro texto, o eixo é a *educação* na sua função de *conscientização*. No segundo, a *educação* como sendo, necessariamente, um processo de libertação. Todavia, os dois termos, a conscientização e a libertação, perpassam, com diferentes enfoques e diferentes ênfases, ambos os textos, como também o prefácio da *Pedagogia*. Ao mesmo tempo o Fiori articula, o tempo todo, sua argumentação, sem atenuar nunca a profundidade e o rigor da reflexão filosófica, nas perspectivas da totalidade do real e do compromisso com a práxis. Uma citação extraída do texto introdutório à conferência sobre **conscientização e educação** (pp. 65-66) nos ilustra com clareza o que é dito acima:

As estruturas podem aprisionar o homem ou propiciar sua libertação, porém, quem se liberta é o próprio homem. A conscientização, como

processo interno às contradições estruturais, pode ser fator relevante de transformação sócio-cultural; de qualquer maneira deverá ser, sempre, seu acabamento. O homem não pode libertar-se, se ele mesmo não protagoniza sua história, se não toma sua existência em suas mãos. A isso conduz a dinâmica da conscientização.

De dentro de um sistema articulado de dominação externa ou interna, que subjuga, confunde e mistifica os povos da América Latina, começa a emergir uma consciência iluminadora da situação e do momento. É um princípio de conscientização que poderá ser fator decisivo em sua libertação, e que, em todo caso, deverá, finalmente, marcar o significado humano de seus projetos históricos. As lutas pela libertação, desde seus primórdios, devem restituir ao homem sua responsabilidade de re-produzir-se, isto é, de educar-se e não ser educado.

Nessa emergência de uma autoconsciência crítica de nossos povos, é de vital importância uma reflexão comprometida com a **práxis** da libertação, que nos permita captar, com lucidez e coragem, o sentido último desse processo de conscientização. Só assim será possível repor os termos dos problemas de uma educação autenticamente libertadora: força capaz de ajudar a desmontar o sistema de dominação, e promessa de um homem novo, dominador do mundo e libertador do homem.

Os temas da *conscientização* e da *libertação*, articulados em torno do tema-eixo da *educação*, aparecem, na argumentação do Fiori, indissociavelmente vinculados aos temas da *cultura*, da *história*, do *trabalho* (e da *divisão social do trabalho*), da *economia*, do *poder* e dos *valores*. “*Educação e conscientização, segundo Fiori, se implicam, mutuamente*” e “*falar em educação conscientizadora é redundância.*” Isto significa que não há educação autêntica se não é conscientizadora, e que a conscientização como é concebida por Álvaro Vieira Pinto, por Freire, Fiori e os movimentos de cultura popular, devia ser necessariamente educativa. De todos os escritos que eu conheço, o do Fiori é certamente o mais denso e profundo. A definição da conscientização como conceito e como processo é ensaiada por Fiori através de sucessivas aproximações, inspiradas em diferentes abordagens. Numa *perspectiva ontogenética*, segundo ele (vol. II: 65): *A conscientização é o “retomar reflexivo do movimento da constituição da consciência como existência.”*

Vista na relação da consciência com o mundo, a conscientização já se anuncia como movimento em que a consciência se reconquista ao conquistar o mundo (Ib.: 67). E, nesta relação ainda, a conscientização se prefigura como ação transformadora e não como visão especular do mundo: refazer-se, com autenticidade, implica reconstruir o mundo.

Partindo da sua concepção de ser humano como corpo consciente, como subjetividade encarnada numa objetividade, como sujeito que é lógos e práxis, a conscientização esboça o traçado essencial de seu movimento: o de encarnação histórica (Ib.: 69).

O homem não é, porém, subjetividade fechada em seu próprio mundo, e transformação do mundo não é ação isolada. A subjetividade somente se realiza na *intersubjetividade* da comunhão, e a transformação, na cooperação. Nesta ótica, a conscientização é vista como *tarefa mundana e compromisso pessoal de amor* (Ib.: 70).

Na ótica da *historicidade*, o homem “corre o risco de tornar opaca sua subjetividade”, num processo de alienação e coisificação, que o reduz a objeto de outros sujeitos. Contra esta tendência, a subjetividade, numa possibilidade de *desalienação*, pode *fazer-se consciência crítica e práxis libertadora*, e dessa maneira, *a consciência retoma este processo: temporalização e historicização (...) cuja dinâmica é práxis e, num sistema de dominação, esta práxis só pode ter o sentido da libertação* (Ib.: 72). Nesta historicização, a existência humana se realiza num *contorno axiológico* de construção de valores. Dentro desta referência, a conscientização significa “*revalorização da existência*”, “*humanização*”, “*valorização do homem*” e “*revolução cultural*” (Ib.: 72-73).

A ação cultural conscientizadora se contrapõe a “*poderosas correntes* do pensamento contemporâneo (que) anunciam o perecimento da *subjetividade e a morte do homem*, ao menos no atual campo epistemológico das *ciências humanas* (...) Segundo tais correntes *o homem não é mais sujeito, é uma estrutura inconsciente*.” Neste contexto histórico e epistemológico sombrio quanto ao destino do homem, segundo Fiori

A conscientização não pretende refazer o homem desde seus recônditos mais ocultos, pretende, sim, retomar o movimento da constituição da consciência como existência, isto é, retomar-se naquele instante em que o homem se reconstitui, conscientemente, num sentido histórico que é visão e compromisso. Aceitando que nossa historicização seja demarcada por linhas estruturais dadas, assumi-las será sempre uma aventura existencial da consciência como existência; e o sentido da existência será aquele que essa consciência refaz em seu comportamento de encarnação e comunhão, de recriação e libertação do homem. (...)

O homem foi expulso da História, não tanto pelas “ciências”, que pretendem dissolvê-lo, senão pelo sistema imperante, que o aliena como objeto do mundo da dominação. A conscientização busca restaurá-lo em seu devido lugar, como um sujeito da dominação do mundo. A conscientização não é, pois, uma ciência da consciência;

ainda que integrando a prática teórica das ciências em sua práxis total, é, sobretudo, opção e luta. Opção pelo homem e luta por sua desalienação.

Nesta perspectiva ampla de historicização do homem, como sujeito, consciente, crítico, que assume a transformação do mundo como vocação que lhe é própria, a educação não pode ser vista como adaptação. Segundo Fiori (vol. II: 79) *a educação é exatamente o contrário: é o esforço permanente de desadaptação. O homem que se conforma renuncia à historicização: desumaniza-se.* De acordo com ele (Ib.: 80):

Educação é, pois, processo histórico no qual o homem se re-produz, produzindo seu mundo. Todos que colaboram na produção deste deveriam reencontrar-se, no processo, como sujeitos de sua própria destinação histórica, autores de sua existência. A condição de sujeito só pode ser preenchida pelos que trabalham o mundo. Estes são verdadeiramente o povo - a comunhão pessoal só tem um nome: colaboração no mundo comum.

Fiori conclui sua conferência em Washington, em 1970 Ib.: 82, declarando:

Em nossos povos latino-americanos, grupos cada vez mais numerosos despertam para as atividades conscientizadoras. Quais são os caminhos a seguir para apressar nossa libertação? A teoria da ação cultural se justifica por sua fecundidade histórica. Na práxis, ela encontra seu princípio, sua inspiração e sua prova. Nesses pontos, apenas enunciados, buscamos tão-somente o sentido original da conscientização. E achamos que coincide com a “revolução cultural”.

Na conferência sobre Educação Libertadora (1971) Fiori pretende apresentar “apenas alguns pressupostos teóricos para um repensar radical da educação”. Na sua concepção,

A educação é o esforço permanente do homem por constituir-se e reconstituir-se, buscando a forma histórica na qual possa reencontrar-se consigo mesmo, em plenitude de vida humana, que é, substancialmente, comunhão social (Ibidem: 83).

A educação, para Fiori, não pode dissociar-se do processo histórico-cultural, nem separar-se da produção do mundo; não pode realizar-se a não ser numa direção axiológica, no contexto de uma

constelação de valores. A afirmação do trabalho visto como fator de transformação do mundo e de produção da existência e a denúncia da divisão social do trabalho, tendo como consequência as classes sociais, presentes na conferência anterior, perpassam, num tom ainda mais veemente, toda a argumentação do Fiori. A relação da educação e da escola com o trabalho é afirmada, na concepção filosófica e pedagógica do Fiori, numa perspectiva tão inovadora e crítica, que hoje ainda é um sonho distante, frente a políticas tecnicistas e economicistas vigentes no campo da educação. Para não delongar-me demasiadamente, bastam alguns fragmentos de sua explanação. Segundo Fiori:

A cultura tem, portanto, um sujeito originário que não pode ser esquecido ou desconhecido: são todos os que trabalham na formação e transformação do mundo comum, que é um contexto de significações universais, cuja unidade poderia denominar-se espírito objetivo. Na consecução deste, e implicado com ele, emerge e se desenvolve o espírito subjetivo. A concreta implicação dos dois é simplesmente o homem todo: história e cultura (Vol. II: 89). (...)

Se a dinâmica da libertação se define por sua direção para a liberdade, e se esta supõe a capacidade do homem em autoconfigurar sua forma dentro das possibilidades objetivas da história, então todos os que, efetivamente, participam da produção do mundo - e somente a este título - têm o direito e o dever de assumir sua função de sujeito do processo da cultura (Ib.: 90). (...)

A legítima invenção histórica dos valores humanos não pode, portanto, provir de uma educação separada da produção, ou desse saber da dominação com que os amos mantêm, justificam e mitificam a alienação econômico-social, política e cultural dos servos (Ib.: 93).

As relações estabelecidas por Fiori entre educação e trabalho opõem-se diametralmente às concepções capitalistas neste campo. Por outro lado, valorizando embora as críticas e as propostas marxistas, a concepção de Fiori as ultrapassa, na linha do que ele considera um “socialismo personalizante” ou, então, um “personalismo socializante”.

6. A Utopia que se Faz História

Alguns críticos da educação popular libertadora e, sobretudo, críticos de Freire, cobram os resultados concretos dos programas de conscientização e de educação libertadora. Não pretendo responder a esta cobrança. Quero referir, contudo, quatro situações, para mostrar como Fiori não era um teorizador apenas. Ele se preocupava que a reflexão e a teoria se convertessem em ideologia concreta, que tornasse viável a ação

transformadora.

A primeira situação, refere-se ao Instituto de Cultura Popular do Rio Grande do Sul, ao qual já me referi anteriormente. Fiori foi o principal inspirador e, depois, o presidente do Instituto, que significou a culminância de toda uma extraordinária floração de atividades, no campo da cultura e da educação popular. O Instituto era destinado a garantir a continuidade e expansão daqueles projetos. Tendo sido fundado em 14 de dezembro de 1963, sua duração reduziu-se a “três meses e meio de um sol (e sonho) de verão, antes que a longa noite (da repressão) baixasse.” Todavia, os desdobramentos do Instituto foram e estão ainda sendo muito fecundos, conforme pudemos constatar através de uma pesquisa em que resgatamos a história do mesmo.

A segunda situação relaciona-se com a revolução nicaragüense. Relembro, a respeito da mesma, o depoimento colhido por mim em 1985, da boca do filósofo Alejandro Serrano Caldera, que era então embaixador de seu país junto ao governo francês. Ele se referiu à contribuição de Fiori a eles, os líderes revolucionários da Nicarágua.

A terceira situação, o Professor Augusto Triviños e eu a relatamos em nossa pesquisa sobre o exílio fecundo, ainda que doloroso, de Freire e Fiori no Chile. O povo chileno, oprimido pelo medo, o terror, as ameaças contínuas de perseguição e de morte, como também pelo desemprego e pela fome, com o apoio das igrejas cristãs e de educadores populares, começou a organizar-se na base, em grupos de solidariedade, refeitórios comunitários e em oficinas de trabalho, a fim de sobreviver. Garcia Huidobro, um dos que participou, com Freire e Fiori, dos programas de educação popular, afirma:

Já em 1973 a Igreja da Zona Oeste de Santiago apoia iniciativas dos moradores, e organiza postos de refeições comunitárias para grupos de pessoas especialmente afetadas pela situação de desemprego e repressão. Em 1975, o Comitê de Cooperação para a Paz começa a apoiar iniciativas populares de criação de refeitórios, para garantir alimentação às crianças das famílias mais sofridas. Nesta data, surgem, nas instituições que trabalham com moradores urbanos, linhas de ação em torno das necessidades básicas para diminuir os problemas do desemprego, da fome e da saúde, incluindo também atividades de educação e capacitação.

O regime autoritário não chegou a dar-se conta do processo de conscientização e de reconstrução da cidadania que estava acontecendo, nestes grupos de solidariedade. Por isso mesmo, foi pego de surpresa no plebiscito em que imaginava consolidar o autoritarismo. De uma educadora popular que participava naquelas promoções comunitárias, colhemos, em

nossa pesquisa, um depoimento eloqüente:

Nós mesmos não estávamos muito seguros dos rumos que tomariam essas oficinas. Havia um objetivo claro, primordial, em todas elas, visível para todos, especialmente para os representantes da ditadura e para seus delatores. Nós nos empenhávamos em mostrá-lo, este objetivo, por um lado para sobrevivermos, e ao mesmo tempo, para podermos continuar com nosso trabalho, ou seja, queríamos mostrar que os membros da oficina realizavam um trabalho concreto que lhes servia para satisfazer uma necessidade. Somente depois de algum tempo, no momento em que o ditador resolveu permanecer por longos anos, e consultou o povo, percebemos a importância que tinham essas oficinas para a organização popular. Milhares dessas instituições, estabelecidas em todos os pontos do país, discutiram, organizadamente, a proposta do ditador, e conscientemente, com sentimentos coletivos, puderam dizer “não” aos anseios do representante do regime autoritário.

A quarta situação serve também de resposta à pergunta sobre a atualidade do pensamento de Fiori, não apenas sob o ponto de vista teórico, mas também, e principalmente, no que tange à práxis transformadora e às lutas dos movimentos populares. Pois bem, eu ouvi pessoalmente, de dois dos principais educadores comprometidos com o MST, Frei Sérgio Görden e Pe. Paulo Cerioli, que eles devem sobretudo ao que aprenderam com o Prof. Fiori o engajamento nas lutas a favor dos trabalhadores pobres. Eu pedi que escrevessem seus depoimentos, que pretendemos publicar, junto com outros já reunidos por nós. Citarei apenas alguns tópicos de seus testemunhos. O Frei Sérgio Görden declarou:

Lembro-me que ele insistia que estudássemos. Que não caíssemos no praticismo (não recordo se era este o termo que ele usava, mas foi a lição que guardei).

- A práxis deve ser consciente - insistia ele.

Lembro-me de sua extraordinária figura humana, sempre atencioso, humilde, carinhoso. Um mestre que ensina também pela vida.

Acho que demos a ele algumas alegrias. Ele sofria com o reacionarismo do Clero. Isto machucava suas convicções cristãs e libertárias. Nós lhe dávamos a esperança de que poderíamos ser religiosos comprometidos com o povo.

O Pe. Paulo Cerioli lembra as tardes de estudo e de reflexão em companhia do inesquecível Prof. Fiori:

A anistia permitiu o retorno do exílio do prof. E. M. Fiori. Ele topou refletir conosco, mais que isto, topou nos ensinar a pensar: ensinar a pensar 'os filhos' do golpe. Fiori nos dizia: "Temos que aprender a filosofar porque filosofia não se aprende". Nos desafiou a discutir - como cristãos - a questão da liberdade e da história, partindo de Santo Agostinho: "Para fazermos o nosso engajamento histórico é bom começar a reler Santo Agostinho, para admirá-lo e ou escandalizarmo-nos com ele". Mas, advertiu: "O que precisamos é um exercício filosófico e não pensar questões estanques".

Foi nestas tardes, semanais, de reflexão que descobrimos, juntos, - grande novidade - que a história é o caminho da libertação. Que é necessário resgatar e manter a história como memória subversiva dos trabalhadores e do povo que buscam desestabilizar a desordem existente (imposta pelo golpe a serviço dos exploradores) para que a ordem retorne. Que os defensores da atual ordem são os senhores da desordem, a saber, do sistema econômico que garante a exploração dos trabalhadores e do regime político que garante a repressão e encobre os desmandos da direita.

Foi nestas tardes que percebemos que só é possível buscar a justiça estando ao e do lado dos injustiçados, a saber, a necessidade de um engajamento radical. Enquanto que revela o absurdo dos que propõem - em nome da fé - uma fuga do mundo. A fé cristã não é só pessoal: é social. A fé exige este engajamento. Nós só a realizamos através de mediações históricas. Por isto precisamos nos mesclar com o mundo - assumir o mundo como ele o é - para transformá-lo.

Foi nestas tardes que floresceu um compromisso pessoal e coletivo de luta pelos direitos do e com o povo. Luta que passa pela defesa da vida, da justiça, da cultura, ... pela valorização da pessoa e da subjetividade. Luta pelo fim da exploração, bem como das estruturas capitalistas que necessariamente geram a morte. Luta pela paz, que passa pela liberdade e pela democracia e por processos libertários até construirmos a libertação: hoje, o socialismo-democrático.

7. Um Povo que Esquece seus Sábios e Mata seus Profetas

Paulo Freire, ao concluir sua fala no lançamento do II volume das obras de Fiori, em 1992, felicitou os editores nestes termos:

E também gostaria de felicitar a essa editora. Esse é um gesto bonito, é um gesto sério, participar da luta gostosa de evitar que Ernani vire estátua, para que ele continue vivo, discutido, debatido, refeito, recriado, como vocês fazem. É uma coisa que nem sempre a gente espera que seja feito, do ponto de vista dos interesses. Obviamente, uma casa editorial tem que ter interesses de ganhar dinheiro, para

poder existir. Então, com esse gesto de vocês, essa editora junta à sua necessária natureza de casa editorial, a amorosidade de quem gosta de cultura.

A metáfora utilizada por Freire, “*evitar que Ernani vire estátua*”, trouxe à minha memória a citação que eu faço em minha tese (p.98), do discurso proferido pelo Pe. Pierre Ganne, um grande estudioso da obra de Mounier, por ocasião do 30º aniversário de sua morte, em 1980. Naquela ocasião, Grenoble, sua cidade natal, promoveu uma homenagem solene ao filho ilustre. Tendo sido convidado a proferir o discurso oficial, o Pe. Ganne, lembrando a advertência bíblica, questionou:

Podemos nos perguntar se o Povo de Deus de nossos dias não é tristemente fiel a uma de suas mais antigas “tradições”, a de matar os profetas que lhe são enviados. E há muitas maneiras de matar com eficácia, sendo as mais discretas e correntes o esquecimento, a desatenção, a ingratidão e, como coroamento de tudo, a ereção de um monumento (aniversário).

A história recente dos regimes fascistas e do regime soviético, na Europa, e a história mais recente ainda, dos regimes ditatoriais da América Latina, demonstram com evidência que em nossos dias as maneiras de matar os profetas não são nada discretas. E ao falar em “profetas” não entendo o termo num sentido religioso. Há profetas laicos, desde Sócrates, na antigüidade, até Marx, nos tempos modernos, Che Guevara há trinta anos, e Chico Mendes nos nossos dias, que o sistema dominante nunca aceitaria. A revista **Veja**, logo após a morte de Freire, publicou um breve artigo de Mário Sabino, o qual declara: *Os críticos de sua obra afirmam que o golpe salvou o educador de um fracasso e o alçou ao panteão da glória intelectual.*

Escrevi, recentemente, num artigo sobre Freire:

A argumentação é de um primarismo gritante. Dentro desta lógica, a cicuta teria sido igualmente a salvação de Sócrates, livrando-o do fracasso e consagrando-o como mestre da humanidade. É preciso reescrever a história de todas as vítimas ilustres do arbítrio, da censura, da repressão de todos os regimes autoritários, políticos ou religiosos (como a Inquisição), incluindo entre aquelas vítimas o próprio Jesus Cristo. Trata-se de uma hermenêutica necrófila.

Voltando à imagem do monumento como forma discreta de matar, transformando em estátua, o que interessa ressaltar é o nosso compromisso para que as obras dos grandes mestres, como Fiori, não morram. Se há

formas grosseiras e cruéis de matar (fuzilamento, exílio, tortura, “suicídios” nos cárceres das ditaduras, desaparecimentos políticos); se há maneiras discretas, como o esquecimento, dar o nome a uma escola (Governo do R. G. do Sul), homenageá-lo num congresso, construir uma estátua; há também outras formas mais sofisticadas, em que a academia, com seus rituais e suas vaidades, se especializa, a dos modismos teóricos, rotulados com títulos pomposos: crise dos paradigmas, complexificação, qualidade total, desconstrução, pós-estruturalismo, pós-modernidade...

Temo que a solenidade dos títulos, em alta na praça de uma bibliografia mercadológica de consumo, alimente muito mais a curiosidade passageira pelo último lançamento da moda, do que a teorização séria e rigorosa, que comprometa os educadores, em todos os níveis, em reconstruírem todo dia, coletivamente, e a partir de sua prática e de uma reflexão crítica, os novos caminhos da educação. Neste sentido, talvez como sinalização deste comprometimento, parece-me interessante retomar aqui, ainda que de maneira breve, alguns dados importantes da biografia de Fiori.

Ernani Maria Fiori nasceu em Porto Alegre a 17/03/1914, sendo o sétimo filho do casal Roque e Rosa Fiori, imigrantes italianos, que aqui chegaram em fins do século XIX. Casou-se com Hilda Costa, com quem teve, também, sete filhos. Entre os anos 1936 - 1938 dedicou-se ao magistério e à advocacia. Desistiu, porém, desta última para dedicar-se exclusivamente ao magistério de filosofia. No campo da Educação, deixou sua contribuição em vários cargos e tarefas, tendo sido o criador e diretor do Instituto de Filosofia da UFRGS. Submetido, em 1964, ao julgamento arbitrário de uma famigerada Comissão de Investigação Sumária (CEIS), constituída de um general e de professores da própria universidade, foi excluído da mesma. A defesa oral proferida por Fiori, publicada no II volume de seus **Textos Escolhidos** (pp. 265-271) é comparável, pela grandeza moral e intelectual a par da coragem política expressas naquele discurso, à defesa de Sócrates perante seus juízes. Convidado pelo reitor da UNB, Professor Zeferino Vaz, para organizar o Departamento de Filosofia daquela universidade, as pressões do SNI levaram o mesmo reitor a demiti-lo em julho de 1965. Em protesto, os alunos decretaram greve, e mais de duzentos professores se demitiram. Auto-exilando-se, foi para o Chile, onde permaneceu de 1966 a 1972. Entre outras importantes atividades, foi convidado a planejar e coordenar, como vice-reitor acadêmico, a reforma da Universidade Católica do Chile. Em 1972 solicitou licença não-remunerada, saindo com a esposa em viagem por vários países latinoamericanos. Não recusou o convite do reitor F. Castilho de talvez voltar, o que se tornou impossível com o golpe de 1973. Em 1974 aceitou convite para lecionar em Portugal, de onde voltou ao Brasil em 1975, motivado por problemas de

saúde da esposa. Aqui assessorou grupos de estudos filosóficos, deu aulas e proferiu conferências em Viamão. Em 1979, com a anistia, voltou à UFRGS, aposentando-se um ano depois. Faleceu em 1985, com 71 anos de idade.

Pessoas da estatura intelectual, moral e política de Ernani M. Fiori não podem ser esquecidas. Os que descobrirem sua grandeza com certeza irão sentir-se comprometidos na “luta gostosa” de que fala Freire, luta de “evitar que Ernani vire estátua”. Não irei perguntar aos sacerdotes dos templos da academia se Fiori é atual. Prefiro concluir com as palavras com que concluíram seus depoimentos quatro intelectuais e educadores que souberam descobrir a grandeza dele, como pessoa, e a grandeza de sua obra.

O Frei Sérgio Görden declara:

Levo comigo muito da rápida e profunda influência de Fiori. Na luta pela terra, dura e bonita, na pastoral libertadora, na educação popular, na alfabetização de jovens e adultos, vão, no coração e na mente, a imagem carinhosa, o pensamento fecundo e as lições de vida de Ernani Maria Fiori, que tive o privilégio de conhecer, ainda que fugazmente.

Mais que tudo, há um toque de carinho em tudo o que lembro do Professor Fiori.

O Pe. Paulo Cerioli escreveu:

O que representou para nós, Fiori? Entre as possíveis respostas podemos dizer: a oficina onde aprendemos a pensar o processo histórico como cristãos, a serviço do processo de libertação que está sendo construído pelos trabalhadores e pelo povo organizados e por isto podemos qualificar o nosso engajamento e o nosso serviço. Obrigado, Fiori.

O Prof. Luiz Alberto Gomes de Souza, um dos discípulos mais ilustres do Ernani, e seu companheiro em muitas jornadas de luta, nos caminhos do Brasil e do exílio, assim conclui com emoção, o artigo publicado na revista **Síntese**:

No dia da comemoração da Ceia do Senhor, reencontrou a terra-mãe. Recordo que insistia para ser incinerado, no caso, que não se deu, de morrer longe de Porto Alegre. Isso me faz imaginar que seu pensamento é como a cinza espalhada aos quatro ventos, fecundando o mundo e os homens. Sua obra agora reunida, recompõe parcialmente um itinerário surpreendente pela amplidão de perspectivas. Talvez será pouco visível na historiografia oficial da filosofia brasileira e nas fichas dos eruditos, caçadores de flores dissecadas e mortas das

páginas dos livros. Para os que tivemos o privilégio de conviver com ele e guardamos sua lembrança com um grande carinho, vive na liberdade dos ares e dos tempos, criador como a semente que se multiplica e penetra na terra fértil das consciências.

De Freire, o grande e fraternal parceiro de muitas caminhadas, eu já trouxe vários depoimentos, ao longo deste escrito. Lembrarei apenas as duas frases finais do magistral Posfácio ao II volume das Obras de Fiori: *Ernani morreu jovem. Ele jamais perdeu a paixão pelos seus sonhos.*

8. Referências Bibliográficas

- ANDREOLA, Balduino A. Os pressupostos teórico-filosóficos do pensamento de Paulo Freire; O projeto político-pedagógico formulado na pedagogia libertadora. Palestra. Simpósio Paulo Freire, Vitória - ES, setembro de 1996, 30 p.
- _____. O filósofo Ernani M. Fiori, a Universidade e os movimentos populares ontem e hoje. Texto inédito a ser publicado em livro pela SMED de Porto Alegre, 21 p.
- _____. Paulo Freire morreu: um equívoco jornalístico. Revista Pátio, nº 2, Porto Alegre, 1997 p. 44-47.
- _____. O Instituto de Cultura Popular do Rio Grande do Sul: História, influências e desdobramentos. Relatório de pesquisa para o CNPq, INEP e FAPERGS, Porto Alegre, 1995, 338 p.
- _____. Ernani Maria Fiori e a educação. Porto Alegre, 1997, 14p. (Texto inédito).
- _____. Emmanuel Mounier et Paulo Freire; Une pédagogie de la personne et de la communauté. Thèse Doctorale. Louvain-la-Neuve (Belgique), Université Catholique de Louvain, 1985, 505 p.
- BERDIAEFF, Nicolas. Cinq Méditations sur l'existence. Paris, Aubier, 1936.
- CERIOLI, Paulo. Lembranças de um ex-aluno. Depoimento (inédito), 1992, 2 p.
- FIORI, Ernani Maria. Aspectos da Reforma Universitária (1962). Textos Escolhidos, volume 2, Porto Alegre, L&PM Editores, 1992, p. 17-43.

- _____. Universidade e compromisso histórico (1967). Textos Escolhidos, volume 2, Porto Alegre, L&PM Editores, 1992, p. 44-51.
- _____. *Aprender e dizer a sua palavra* (1967). Prefácio de “Pedagogia do oprimido” de P. Freire. Textos Escolhidos, volume 2, Porto Alegre, L&PM Editores, 1992, p. 52-64.
- _____. Conscientização e educação (1970). Textos escolhidos, volume 2, Porto Alegre, L&PM Editores, 1992, p. 65-82.
- _____. Educação libertadora (1971). Textos Escolhidos, volume 2, Porto Alegre, L&PM Editores, 1992, p. 83-95.
- _____. Textos Escolhidos, volume 2, Metafísica e História. Porto Alegre, L&PM Editores, 1987.
- FREIRE, Paulo. Fragmento da última carta a ser incluída no livro “Cartas Pedagógicas”. Folha de São Paulo, Caderno 3, 11 de maio de 1997, p.3.
- _____. Depoimento (inédito) no lançamento do II volume dos “Textos Escolhidos” de E. M. Fiori, Porto Alegre, 27 de maio de 1992.
- _____. Ernani Fiori: um intelectual apaixonado. Entrevista com Tomaz Tadeu da Silva. Educação e Realidade; 11(1): 11-18, Porto Alegre, jan./jun. 1986.
- _____. Depoimento de um grande amigo. Posfácio ao II volume dos Textos Escolhidos de Ernani M. Fiori, Porto Alegre, L&PM Editores, 1992, p. 273-287.
- _____. Pedagogia do Oprimido. 18ª edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988.
- _____. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1974.
- _____. Pédagogie des Opprimés, suivi de Conscientisation et Révolution. Traduit du brésilien. Paris, François Maspero, 1982.
- _____. Desmistificação da conscientização. Palestra de P. Freire em Cuernavaca (1971). In: TORRES, Carlos A., A Práxis Educativa de Paulo Freire, Rio de Janeiro, Loyola, 1979, p. 105-118.
- _____. Ação cultural para a liberdade. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987.
- GANNE, Pierre. Pour un portrait spirituel d’Emmanuel Mounier. Enlise de Grenoble, bi-mensuel, Grenoble (14): 425-428, 1975.
- GÖRGEN, Frei Sérgio. Professor Fiori - um toque de carinho. Depoimento (inédito). Porto Alegre, 1992, 3p.
- KUSH, Rudolph. Os preconceitos que costumam acompanhar as teorias desenvolvimentistas: análise crítica da metodologia de Paulo

- Freire. In: TORRES, C. A., *Leitura crítica de Paulo Freire*. São Paulo, Loyola, 1981, p. 139-163.
- RICOEUR, Paul. *Une philosophie personaliste*. Esprit, Paris, déc. 1950, p. 860-887.
- _____. *Histoire et Vérité*. Paris, Éditions du Seuil, 1955.
- SOUZA, Luiz A. Gomes de. Ernani Fiori: um pensamento fértil na consciência latino-americana. *Síntese*, nº 34, Rio de Janeiro, maio - agosto/1985, e *Revista Eclesiástica Brasileira*, 38 (178), junho de 1985.
- TRIVIÑOS, Augusto N. Silva e ANDREOLA, Balduino A. *Da opressão à esperança: contribuições de Fiori e Freire para a educação chilena*. Relatório de pesquisa, Porto Alegre, 1996, 204 p.
- VAZ, Henrique C. de Lima. *O itinerário do absoluto no pensamento de Ernani Fiori*. Prefácio a *Textos Escolhidos*, vol. 1, Porto Alegre, L&PM Editores, 1987, p. 19-31.

Profesorado y reforma educativa. El caso de la reforma de la enseñanza secundaria en España

*Antonio Guerrero Serón**

Resumen

Este trabajo recoge las características socio-morfológicas del profesorado de "enseñanza media" (Bachillerato y Formación Profesional) como grupo social y sus expectativas ante la reforma educativa planteada en España por la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), especialmente ante lo que se presenta como su caballo de batalla: la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), nuevo ciclo educativo que retendrá, en adelante, a profesores y alumnos que, hasta ahora, pertenecían a circuitos diferenciados y jerarquizados. El análisis se realiza dentro del marco conceptual que constituye la sociología de las profesiones (Elliot, 1975; Freidson, 1978 y 1994; Martín-Moreno y De Miguel, 1982; y Larson, 1988); así como de los principales y más recientes aportes al estudio sociológico del profesorado (Waller, 1932; Lortie, 1975; Lawn y Ozga, 1988; Lerena, 1987; Ortega y Velasco, 1991; Guerrero, 1993 y 1995; Smith y Wexler, 1995; y Lawn, 1996).

Palabras-clave: Enseñanza en España, sociología del profesorado, reforma educativa

Abstract

This work describes the socio-morphological characteristics of "secondary school" (bachelorship and vocational education) teachers as a social group, and their prospects as to the educational reform established in Spain by means of the Organic Law for the General Regulation of the Educational System (LOGSE), particularly in what concerns to their main target: Mandatory Secondary Education (ESO), *i.e.*, a new educational cycle that from now on will retain teachers and students who have always been in different and hierarchized circles. The analysis is conducted within the frame of reference of Sociology of Professions (Elliot, 1995; Freidson, 1978, 1994; Martín-Moreno & De Miguel, 1982; and Larson, 1988) as well as the most import and recent approaches of sociological studies of teaching (Waller, 1932; Lortie, 1975; Lawn & Ozga, 1988; Lerena, 1987; Ortega & Velasco, 1991; Guerrero, 1993, 1995; Smith & Wexler, 1995; and Lawn, 1996).

Key-words: Teaching in Spain, sociology of teaching, education reform

*Doctor en Sociología y Profesor Titular de Sociología en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.
Endereço para correspondência: E-mail: aguese@sis.ucm.es

La reforma de la enseñanza se ha convertido, desde la creación de los sistemas educativos, en un fenómeno tan asiduo que es difícil encontrar una sola persona alfabetizada, en sociedades muy diversas, que no haya sido paciente usuario de, al menos, una de ellas. No es extraño, pues, que algún autor haya recurrido a hablar de la misma en términos de “síndrome permanente”, entre otras razones, continúa argumentando, porque reformar la educación “resulta menos costoso económicamente y menos conflictivo políticamente, que reformar cualquier otra área relevante de la sociedad” (Fernández Enguita, 1990:176). Debe quedar claro, en todo caso, que para la Sociología de la Educación son más bien los cambios sociales los que traen consigo cambios educativos que su viceversa. La retórica de la reforma, a su vez, suele establecer la consulta e implicación del profesorado como condición *sine qua non* de su éxito; probablemente, con la pretensión latente de eludir la necesaria reactualización y adecuación de ese componente esencial del sistema que es el profesorado. Para éste, los procesos de reforma generan no poca angustia y, en cualquier caso, una mezcla de expectativas y temores, en función de la posición de las diferentes capas o estratos docentes, del disfrute de los recursos de capital académico y, sobre todo, administrativo, que funcionan en este campo como dinámicas de estratificación ocupacional. A analizar la respuesta que el *profesorado de media* está dando a los procesos de reforma iniciados en España con la llegada al poder de los socialistas, se dedican estas líneas. Para ello, se hace una serie de consideraciones iniciales sobre el perfil socio-profesional de las dos grandes capas que constituyen ese profesorado.

El término “profesorado de media” es una realidad fenomenológica perteneciente a la propia cultura y herencia de ese profesorado, procedente de Bachillerato o BUP y de Formación Profesional o FP, con el que se quiere expresar su distinción respecto al profesorado de primaria, de una forma más cardinal que ordinal. O, como ellos prefieren llamarle, *propedéutica*; es decir, como puente hacia la universidad, *alma mater* o paraíso perdido común a este profesorado que tiene en su *licenciatura* su mejor distinción profesional. Legalmente, sin embargo, su denominación es la de Profesorado de Enseñanza Secundaria, compuesto por los ya inexistentes cuerpos de Catedráticos y Profesores Agregados de Bachillerato y Numerarios de F.P. La apertura de nuevos espacios que representa la ESO supone para estos profesores diferentes perspectivas. Para los de Bachillerato, la ampliación de 12 a 14 años acarrea no pocos problemas, por el cambio de alumnado y por la competencia del profesorado de primaria, una parte del cuál, el que tiene la Licenciatura, puede ocupar plaza docente en el nuevo ciclo. Para el profesorado de FP, la reforma supone una mejora en sentido académico, ya que dejan las asignaturas comprensivas o tecnológicas y pasan a enseñar

asignaturas tradicionales.

Para hacer frente a estas suposiciones, vamos a aplicar el marco teórico referenciado *supra* a los datos obtenidos de un estudio, realizado mediante una combinación de técnicas cualitativas y cuantitativas⁷, entre el profesorado de enseñanza media de las comunidades de Madrid y Andalucía. En primer lugar, vamos a reflejar algunas características morfológicas de ese profesorado, para pasar, a continuación, a los elementos que constituyen el corazón de su actitud ante las reformas acometidas por la LOGSE: sus opiniones y valoraciones.

1.- Morfología del profesorado de enseñanza media: edad, género, orígenes y posición social.

Cuadro 1.- Distribución de los grupos de edad por genero

Grupos de edad	Total	Mujeres	Varones
35 años o menos	24,4	26,3	21,7
36 a 45 años	45,5	48,1	41,7
46 a 55 años	24,7	21,3	29,6
56 y mas años	5,5	4,4	7,0

El profesorado de media es aún joven, pero madura progresivamente: su edad media está en los 38 años, pero la pirámide de edad tiene forma de mitra, ancha por el centro y estrecha por la cima y por la base. Es éste un fenómeno que se da en toda la función pública española, debido al crecimiento importante que experimentó a finales de los años 70 y primera mitad de los 80. Como consecuencia de ello, la edad media va subiendo cada año por falta de renovación de su base. En la actualidad, como recoge el Cuadro 1, casi la mitad del profesorado está en el grupo de edad de 36 a 45 años. Representa esa mitad, justo el grueso de la avalancha de opositores que concursaron con éxito de los años 78 al 85, la era de las grandes oposiciones. Un dato significativo es el mayor peso de las mujeres en las edades más jóvenes del colectivo, que demuestra el rápido proceso de feminización que ha tenido lugar en la segunda mitad de la década de los 80, cuando las mujeres consiguieron *il sorpasso* respecto a los hombres.

7- 275 cuestionarios auto-administrados entre el profesorado de BUP y FP, de las Comunidades Autónomas de Madrid y Andalucía y 20 entrevistas en profundidad con profesores seleccionados con criterios teóricos que abarcasen los grandes grupos de seminarios didácticos (ciencias, humanidades, idiomas y técnicas), edades (joven, madura y mayor) y género. La financiación se ha realizado con cargo a la ayuda a la investigación concedida por la Universidad Complutense.

Los orígenes sociales del colectivo de profesores de enseñanza media proceden mayoritariamente de las capas medias de la sociedad en su conjunto, más del medio urbano que del rural. No tiene razón, pues, aquél profesor que declaraba en una entrevista que

"Hay más ascendencia rural que urbana (...) la experiencia es que casi todos los que estamos en la enseñanza, nuestro padres proceden en líneas generales de trabajos más elementales ¿no?. Es decir, obreros, artesanos, de gente rural, campesinos, etc, una de cuyas obsesiones era dar estudios a alguno de los hijos"

O la tiene solo en parte, ya que, aunque existe un sector significativo del colectivo que procede del medio rural, la mayoría es claramente urbana. En concreto: el 55,6 % procede del medio urbano, el 17,5 % del semi-urbano y el 26,5 % del rural. La ruralidad de origen aumenta conforme aumenta la edad del profesorado, aunque en ningún caso se acerca a los niveles del magisterio o profesorado de primaria (Ortega y Velasco, 1991; Guerrero, 1993), más en consonancia con el rapidísimo y acelerado proceso de urbanización de la sociedad española. Esta marcada distinción en sus procedencias es uno de los grandes hechos diferenciales en la composición social de ambos colectivos docentes, rural el de primaria y urbano el de media.

Cuadro 2.- Origen de clase del profesorado de enseñanza media

Clase o estrato	Conjunto	Varones	Mujeres
Media educada	29,4	23,4	33,7
Media propietaria	11,7	12,1	11,3
Empleados	6,5	5,2	7,5
Artesanos/artistas	6,6	10,4	3,8
Obreros	2,9	5,2	1,3
Pensionistas	26,1	25,2	27,5
Otras	—	16,2	18,5

Desde el punto de vista del origen de clase, parece muy acertada, ahora sí y *grosso modo*, la opinión de una profesora de Francés, que señalaba que, en su época, "los orígenes sociales eran más bien de clase media un poco alta; entre otras cosas porque el porcentaje de hijos de obreros que llegaban a la universidad era muy pequeño". Una afirmación en la que se ve corroborada por un profesor de Historia, que señalaba con precisión la procedencia del grupo de su

generación, que preparó y aprobó las oposiciones de Profesores Agregados de finales de los 70, al reconocer que : "Veníamos *todos* de las clases medias acomodadas" (énfasis añadido). En efecto, como refleja el Cuadro 2, la extracción social del colectivo, basada en los datos aportados por la muestra de profesores y profesoras con la que hemos trabajado, procede en cuatro de cada cinco casos, de las *clases medias acomodadas*, y el resto de las *clases trabajadoras*. Dentro de la clase media se distinguen dos estratos: la *clase media educada*, aquella que obtiene sus recursos de su formación y está compuesta por profesionales, funcionarios superiores y artistas (sentido weberiano de clase media) y la *clase media propietaria*, que los obtiene de las rentas del capital, propiedad mercantil o agraria, estando integrada por pequeños y medios empresarios industriales, comerciantes y agricultores. La proporción interna entre ambas es de tres a uno. A su vez, en las clases trabajadoras se distinguen dos estratos: *empleados* administrativos y *obreros* industriales, que aparecen en una proporción de dos a uno. De nuevo, hay que constatar que la extracción obrera se da básicamente en el profesorado joven. Parece como si acompañase el proceso de renovación de la clientela social que llega a la enseñanza media desde hace unos años, cada vez de origen más obrero, y que, si bien no permite por sí solo hablar de proletarización de la profesión, tampoco lo evita.

Cuadro 3. Tipo de centro de estudio del bachillerato (%)

Tipo de centro	Colectivo	Mujeres	Varones
Público	41,1	44,4	36,5
Religioso	35,3	35,0	35,7
Seglar	13,5	10,6	17,4
Público y religioso	6,5	7,5	5,2
Religioso y seglar	1,8	1,9	1,7
Público y seglar	1,8	0,6	3,5
Total	100,0	100,0	100,0

Esos orígenes sociales se constatan al contemplar el tipo de centro donde cursaron el Bachillerato, pudiendo comprobarse que un porcentaje significativo del grupo estudió en colegios privados, especialmente de tipo religioso. Como refleja el Cuadro 3, su distribución es muy similar a la enseñanza pública. Tres aspectos conexos se engloban a la hora de contemplar al colectivo como un grupo de *status* que comparte una misma valoración y posición social: la conciencia de *status* o percepción de la valoración social del colectivo; la auto-comparación con otros grupos

profesionales; y la clase social subjetiva. Al mismo tiempo, y como manifestación de sus estilos de vida y formas de integración social, se incluyen los datos de su estado civil. De los datos obtenidos, se puede decir que la conciencia que el profesorado de media tiene de su valoración por la sociedad constituye una de las cruces de la profesión y uno de sus motivos de mayor insatisfacción. Y ello a pesar de que, subjetivamente, el 93,1 % se autoubica en la clase media, con algo más de la mitad (48,7%) en su estrato medio-bajo y el resto (44,4 %) en el medio-alto. Quizás la explicación a esta discordancia no esté en esa posición que se atribuyen, más o menos objetiva en una sociedad mesocrática como la española, sino en la valoración social, que asumen que es muy baja. Como se puede ver al analizar los datos sobre qué otras profesiones, semi-profesiones o simples ocupaciones creen ellos que "gozan de mayor, menor o igual prestigio social". Se aprecia que de las 14 ocupaciones objeto de comparación, 8 gozan, en su opinión, de mayor prestigio que la de "profesor de enseñanza media"; a saber, y por este orden (entre paréntesis figura el porcentaje de profesores que coinciden en ello): Jueces (89,8), profesores de universidad (89,5), médicos especialistas (89,1), médicos generales (83,3), técnicos superiores de empresas (81,5), funcionarios superiores (74,5), profesionales liberales (65,8) y periodistas (57,5). Se equiparan, en cambio, a cuatro profesiones: militares profesionales, funcionarios medios, empleados de banca y sacerdotes. Y consideran que solo dos ocupaciones tienen menor *status* que los profesores de media: los policías y, por muy escaso margen, los maestros. Estamos, pues, ante una auto-valoración social tremendamente negativa.

Cuadro 4.- Estado civil del profesorado de media por genero

Estado	Conjunto	Mujeres	Varones
Soltera/o	29,1	33,1	23,5
Casada/o	56,4	49,4	66,1
Pareja estable	6,5	9,4	2,6
Separada/o	2,2	1,9	2,6
Divorciada/o	4,7	5,0	4,3
Viuda/o	1,1	1,3	0,9

Un profesor hizo gala de un buen ojo clínico, en relación a la integración y posición social del colectivo, cuando indicaba en una de las entrevistas que, entre sus compañeros y compañeras: "hay mucho matrimonio estable, en que él es profesor y ella es profesora". Añadiendo, no sin cierta misoginia: "... o señora de marido importante". En efecto, un análisis del funcionamiento del profesorado de media en el mercado matrimonial, así nos lo indica. Siendo un terreno en el que resaltan varios hechos, el primero de los cuales es el porcentaje tan elevado de soltería, más femenina que masculina, pero en ambos casos muy superior a la media de sus grupos de edad de la población española. Al mismo tiempo, se dan unos relativamente altos porcentajes, tanto de parejas estables, como de divorcios, especialmente en las mujeres. De resultados de ello, y si consideramos ese porcentaje tan significativo de soltería, tenemos que la *endogamia*, o matrimonio entre profesores, es el comportamiento típico o modal del colectivo, y llega a ser del 60 %. Se trata de una endogamia que tiende a ser pura, en el sentido de que la inmensa mayoría de *matrimonios pedagógicos* se llevan a cabo entre profesores del mismo nivel, de secundaria en este caso. El resto de matrimonios se realizan dentro de ocupaciones de clase media. Estos datos vienen a corroborar las características propias de un grupo de status, con sus cierres sociales excluyentes en el terreno de los estilos de vida y en el acceso al mismo.

Cuadro 5.- Ocupacion del conyuge o pareja estable

Ocupacion principal	Conjunto	Mujeres	Varones
Profesor de bup o fp	29,7	27,4	32,5
Profesor de primaria	5,1	0,0	11,2
Profesor de universidad	3,4	5,2	1,3
total endogamia:	38,2	32,6	45,0
Profesiones superiores	25,7	34,7	20,1
Profesiones medias	12,0	10,6	13,8
Funcionarios no docentes	6,8	8,4	5,0
Industriales	2,2	3,2	1,2
Empleados	6,8	6,4	7,5
Obreros industriales	1,7	1,0	2,4
Amas de casa	2,2	0,0	7,5

Desde la perspectiva de género, un hecho destacable es la mejor posición de las mujeres profesoras en la estructura social, poseyendo cónyuges de posición más alta que sus colegas varones. Sin duda, esto es el reflejo de sus orígenes sociales más elevados, como ya vimos; pero, además, es el resultado de su posición relevante en el mercado matrimonial, donde son - empleando el término tradicional- *mejor partido*, al menos las que deciden contraer matrimonio, cuyo número, recordemos, es bastante menor que el de profesores.

Así pues, en síntesis, se puede decir que ser profesor o profesora de media es una opción que se da preferentemente entre las llamadas clases medias acomodadas urbanas, que apenas cuenta con reproducción interna, a pesar de la fuerte endogamia, y que, debido a su adscripción de género, supone un trampolín de movilidad social para un grupo significativo de los varones y un cojín o paracaídas social para la mayoría de las mujeres que eligen esa opción.

2.-Motivos de elección profesional.-

Las respuestas del colectivo del profesorado de media a la pregunta sobre las razones que se encuentran tras la elección de la docencia como ocupación profesional se engloban en dos grandes apartados: intrínsecas o extrínsecas. Entendemos por intrínsecas las razones de tipo vocacional y las que se refieren a la orientación de servicio a la sociedad. En las vocacionales, la elección se hace por preferencias sostenidas con anterioridad o que atienden al disfrute de características inherentes al desarrollo del propio trabajo docente, es decir a elementos internos a su práctica profesional. Las frecuencias en este apartado son ligeramente más altas que en el otro: un 29,5 % señala que "lo tenía decidido desde joven" y un 28 % aduce "el trato con gente joven". La orientación de servicio indica una tendencia a servir a la comunidad o mejorar la sociedad.

Cuadro 6.- Razones para dedicarse a la enseñanza (%)

RAZONES	Conjunto	Mujeres	Varones
INTRINSECAS	93,8	96,4	90,5
VOCACIONALES	60,0	64,4	53,9
- Decidido desde joven	29,5	35,0	21,7
- Me gusta el trato con jóvenes	28,0	26,9	29,6
- Continuidad familiar	2,5	2,5	2,6
IDEAL DE SERVICIO	33,	32,0	36,6
- Profesión humanista	19,6	18,8	20,9
- Poder mejorar la sociedad	9,5	9,4	9,6
- Servir a la comunidad	4,7	3,8	6,1
- EXTRINSECAS	88,7	84,5	94,8
- Primera oportunidad de trabajo	24,7	23,8	26,1
- Unica salida al finalizar	20,4	16,9	25,2
- El tiempo libre que deja	11,6	10,0	13,9
- Fácil acceso (oposiciones, int.)	5,8	8,1	2,6
- Empleo estable y seguro	25,5	24,4	27,0
- Buena consideración social	0,7	1,3	0,0

Por razones extrínsecas, a su vez, entendemos las derivadas de circunstancias personales o del contexto socio-laboral en el momento de la

elección, así como las condiciones y recompensas que derivan del desarrollo de esa actividad (salario, vacaciones, etc.). Entre éstas, sobresalen el 25,5 % que arguye el "empleo estable y seguro" y el 24,7 % que dice que eligió la enseñanza por ser la "primera oportunidad de trabajo al terminar los estudios". A la vista del Cuadro 6, que recoge la distribución porcentual de frecuencias de las respuestas de la muestra a las "dos más importantes razones para dedicarse profesionalmente a la enseñanza", las principales conclusiones sobre los motivos de elección profesional parecen ser que las razones intrínsecas predominan ligeramente sobre las extrínsecas, sobre todo entre las mujeres; así como que las vocacionales son más femeninas que masculinas; al contrario que el resto, especialmente las extrínsecas, más masculinas que femeninas. Quiere ello decir que la dualidad coyuntura social-vocación se incrusta en el binomio varón-mujer, explicándose desde la dinámica de género. Para la mujer son las razones vocacionales, como la llamada desde edades tempranas, las más señaladas en su dedicación a la docencia. En el caso del varón, son las circunstancias coyunturales del mercado de trabajo las que se hallan en mayor medida tras la decisión. No importa que, estructuralmente hablando, la propensión a terminar en la enseñanza de quien estudia Historia, Filología francesa o Matemáticas es prácticamente total: el tema de la elección profesional lo consideramos desde la perspectiva fenomenológica, siguiendo el parecer que se deduce de la propia exposición del profesorado. Las formulaciones tipo de ambos pareceres las dan, a continuación y respectivamente, una profesora y un profesor:

"A mí, me gustaba. En mi caso, era un objetivo, me hacía ilusión, me gustaba la idea de ser profesora desde muy joven"

"En mi caso concreto, yo creo que no hay una cuestión vocacional o ese rollo, eso a mí no me influyó, en absoluto, para tener un determinado campo profesional. Yo acabé la carrera en una época determinada, con una militancia política determinada y, bueno, era la salida que yo veía viable. Me dijeron que yo podía dar clase en un Instituto, que podía ser profesor de Instituto y, sencillamente, ese mismo año me puse a preparar las oposiciones, las saqué y punto final"

Existe un sector importante de profesores que han pasado por el Seminario para recibir la formación sacerdotal. Su número, sin embargo, es difícil de cuantificar, dada la connotación peyorativa de su reconocimiento. Son profesores que se ubican especialmente en los Seminarios didácticos de Filosofía y de Latín; dado que son estas materias las que encuentran más

fáciles para reconvertir sus estudios en el Seminario eclesiástico. La proliferación de vocaciones sacerdotales en la España nacional-católica tenía un origen doble: de un lado, la escolarización de los hijos de las familias de clase media en "colegios de curas" y, de otro, el recurso al sacerdocio utilizado tradicionalmente por las familias rurales de escasos recursos, para dar estudios a sus mejores hijos y sacarlos así del ámbito agrario. La secularización y apertura de la sociedad española que se produjo a partir de mediados de los años sesenta, convirtió en fallidas muchas de esas vocaciones, reconvertidas ahora de profesiones de fe en profesiones docentes. Así lo reconocen varios entrevistados, bien por activa, como el profesor de Historia que afirmaba vehementemente: "Yo estuve en el seminario"; bien por pasiva, como la Profesora de Francés que indicaba que en su "Instituto había varios" ex-seminaristas; o aquél profesor que reconocía y evaluaba mentalmente -no sin exageraciones- que, entre los profesores de su Instituto de un barrio madrileño: "muchos son ex-curas; pues mira, en distintos seminarios, si son cinco o seis [profesores], tres por lo menos son ex-curas".

Resaltan nuevamente las diferencias de porcentajes en que se aducen las distintas razones a la hora de realizar su elección profesional, respecto al Magisterio. Entre el profesorado de Primaria, se señalan en mayor medida las razones vocacionales y en menor medida las extrínsecas (Ortega y Velasco, 1991; Guerrero, 1993), pese a tener unos orígenes sociales más bajos y estar ligadas como están a motivos coyunturales o de condicionamiento social (precariedad familiar u origen social bajo, por ejemplo). Parece como si el código más elaborado del profesorado de media le permitiese un mayor distanciamiento del contexto social e ideológico en su discurso profesional. Sobre todo si, como se verá a continuación, la gran mayoría del colectivo de enseñanza media parece haber aceptado y estar satisfecho con su elección profesional. Otra cosa es la protesta.

3.- Situación administrativa, práctica docente y satisfacción profesional.

En efecto, no parece ser muy desacertada la elección realizada, si se consideran los datos obtenidos ante las cuestiones acerca de su satisfacción profesional y la situación administrativa en que ejercen su práctica docente. Así, la elección realizada parece ser definitiva en tres de cada cuatro de los profesores o profesoras que ejercen la enseñanza media. De hecho, si "tuviera la oportunidad de elegir su profesión de nuevo", solo una cuarta parte se dedicaría "a otra actividad" y, además, su destino no sería muy lejano del actual, pues estaría entre el ejercicio libre de su especialidad, la administración pública o la empresa privada, por ese orden. De las tres cuartas partes justas (75,0 %) que optan por seguir en la profesión, dos (49,5 %) volverían a elegir la enseñanza media, mientras la otra restante (24,4 %) desearía elegir la universidad. Sólo el 1,1 % restante elegiría la enseñanza primaria.

Más realistas son los datos que tienen que ver con "los planes de futuro". Al ser preguntados "dónde piensan estar dentro de cinco años", la inmensa mayoría, el 95 %, si restamos el número de los que estarán jubilados, responde que en la enseñanza, especialmente en la secundaria (87,3%). Quizás esa sea la lección empírica aprendida por esa profesora de idiomas, con alguna antigüedad, que sentenciaba de forma reiterada que "de la enseñanza es muy difícil salir: nadie sale de la enseñanza." Seguramente, la posición conseguida, tras su paso por los viacrucis de la enseñanza particular, el 46,5 % de la muestra, y de la situación de interinidad, un 54,4 %, ha venido a indicar a este colectivo docente que si la enseñanza media no es el mejor de los mundos posibles, desde luego, tampoco es el peor.

En una parte significativa de los casos, el grado de satisfacción/insatisfacción es el resultado de la ausencia de grandes expectativas a la hora de optar por la enseñanza como profesión. Como señalaban dos de los profesores entrevistados, respecto a "ambiciones" y "expectativas":

"En mi caso, [las] ambiciones [eran] modestísimas: sencillamente, tener un trabajo, enseñar a la gente y tener una buena relación con chavales" (Profesora)

"Me vi metido en un tinglado que me ha sido siempre satisfactorio y del que yo no he tenido nunca grandes expectativas: mi misión es dar clases en la enseñanza secundaria o en el bachillerato. No tengo ningún remordimiento o complejo por no haberme podido quedar en la universidad" (Profesor)

También, en una época de incertidumbre laboral, donde la pérdida de valores considerados conquistas históricas de los trabajadores, como la estabilidad en el empleo o las prestaciones sociales, está a la orden del día, "la gente [el profesorado de Bachillerato] está bastante contenta de estar segura", de tener un empleo "de hierro", seguro y rígido, y a prueba de flexibilidades. Y si a esto se le suma la reforma retributiva que concede sexenios de "productividad" en función de la antigüedad y de realizar un cupo de horas de formación permanente, que ha supuesto a una generalidad del profesorado unas subidas lineales importantes, se termina de comprender el relativamente alto nivel de satisfacción. Como decían dos expresivos profesores: "Yo creo que lo de los sexenios ha sido una milonga muy buena" (Varón); "los sexenios nos están encantando" (Mujer).

En cierta medida, podría decirse que los sexenios han sido la milonga cautivadora para que el profesorado aceptase la reforma LOGSE, el hechizo que "encanta" y hace asumir menos críticamente la novedad y los cambios en las rutinas cotidianas.

Cuadro 7.- Niveles de satisfacción profesional (%)

Aspectos	Satisfaccion	Insatisfaccion
1.- Vacaciones	93,9	3,0
2.- Autonomia en el aula	90,9	7,7
3.- Seguridad en el empleo	85,1	16,0
4.- Horario lectivo	83,6	15,6
5.- Ambiente del centro	65,1	32,3
6.- Resultados de su labor	52,3	45,8
7.- Retribucion salarial	45,1	52,3
8.- Recursos didacticos	44,0	53,8
9.- Actitud de los padres	42,6	52,3
10.- Actitud de los alumnos	41,5	57,1
11.- Ratio alumnos/aula	37,8	60,7
12.- Valoracion social	30,2	64,0
13.- Perspectivas promocion	16,4	68,2

Nota: el resto hasta 100, ns/nc.

En general y como recoge el Cuadro 7, el profesorado de media piensa que la profesión **vale la pena por cuatro tipo de razones**, a saber y por este orden: 1) las vacaciones, 2) la autonomía en el aula, 3) la seguridad en el

empleo y 4) el horario. Son razones en las que coinciden los diferentes estratos, mujeres y hombres, jóvenes y maduros, sin grandes y apreciables diferencias entre ellos. Tan solo la autonomía en el aula es más valorada por los profesores varones, quizás porque las mujeres valoran más el aspecto afectivo de la autonomía, es decir, el "contacto con gente joven".

A la vez, la profesión cuenta con cinco principales problemas u objeciones que son, ordenadas de mayor a menor, las que siguen: 1) sus escasas perspectivas de promoción; 2) su baja valoración social, que se ha reducido en la última década; 3) el elevado número de alumnos por aula; 4) la actitud de los alumnos y padres; y 5) los bajos salarios. Las posibilidades de promoción son, en opinión generalizada, "mínimas". Ya se sabe que la carrera docente es tan solo de tipo horizontal, geográfica; que no supone movilidad vertical ascendente dentro de la pirámide de la profesión docente (Lortie, 1975, Guerrero, 1993). Eso hace que, fuera de obtener la *condición de catedrático* (el nivel docente máximo en secundaria) y una serie de *sexenios*, las posibilidades de carrera se reducen a ir acercándose a tu zona de residencia. Lo que a veces no es poco, conociéndose tantos casos, como se conocen, de profesores/as que hacen, a diario, cientos de kilómetros para mantener abiertas sus opciones vitales (familia y profesión); o que viven, de lunes a jueves, "desterrados", como "extraños sociológicos" en una comunidad lejana a su domicilio.

Con todo, resulta sorprendente cómo se ha zanjado una cuestión largamente polémica en este profesorado: la dicotomía cuerpo único-carrera docente. ¿Quiere ello decir que quizás era una polémica ficticia o reducida a una minoría concienciada? En realidad, como reconoce un profesor, ducho en lides reivindicativas: "Fuimos un grupo muy reducido los que defendimos el tinglado del "cuerpo único". Lo que es evidente es que ahora no lo defiende nadie. (...) Se ha diluido por completo". Incluso va más allá y reconoce que:

"Los cuerpos hay que crearlos según los tramos educativos (...) eso que se dice que somos todos iguales en la enseñanza, eso es falso. No somos todos iguales y, además, no vivimos en una sociedad igualitaria y, entonces, pues no entiendo ahora mismo lo del planteamiento del "cuerpo único", porque, entonces, ¿por qué no lo pedimos también en la universidad?"

La conclusión es inequívoca. Como lo es su visión de la "carrera docente":

"La gente no ve lo de la carrera docente, nada más que ve que si hace un curso de tantas horas, le pagan un sexenio más. O sea, nadie ve los

CEPs como el lugar en donde se va a formar. En absoluto, todo se hace de cara a los sexenios y de cara a la condición de catedrático. (...) La gente va a los cursos haciendo los cálculos para los sexenios"

Es decir, que en el tema de la promoción, el MEC y los sindicatos, tras una serie de escaramuzas, con huelgas y refrendos incluidos, han llegado a una solución de compromiso de, lo que podríamos llamar, *cuerpo único con carrera docente*. Es decir, existe un solo cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria, aunque con la *condición de catedrático*, como categoría de prestigio, y la asignación de *sexenios* en función de los criterios constitucionales de antigüedad y mérito, como retribución suplementaria y estratificadora. Unos méritos que se unen al requisito profesional de la formación permanente, pero que deben ser acreditados en una institución administrativa, los CEPs. De ahí que un profesor viese la citada *condición*, como una "cuña hábil" para soldar la dicotomía cuerpo único-carrera docente. Con la ayuda, habría que recordar, de esa *milonga encantadora* que son los sexenios.

A diferencia del Magisterio, que tienen su cruz en la valoración social, ésta es solo la segunda causa de insatisfacción entre el profesorado de enseñanza media, aunque se contempla en no menos dramáticos y definitivos términos, como expusieron diferentes profesores al ser entrevistados: "socialmente, la imagen se ha perdido"; "se nos está cada vez valorando menos"; "la imagen social es bastante mala en relación con antes: no hay chaval casi que quiera ser profesor. Eso te lo dice todo". En general, atendiendo al género, las insatisfacciones son más masculinas que femeninas, ya que entre los profesores se dan niveles más altos de insatisfacción que entre las profesoras. La única salvedad es la del número de alumnos por aula, que preocupa en mayor medida a las profesoras, que consideran "que sigue siendo elevada". Probablemente, el problema viene por el lado de la indisciplina, que afecta más a las clases con más alumnos y con profesoras. Sobre todo, como terminaba diciendo la profesora: "Cuando le unes el tema de la disciplina que te encuentras con chavales de tan distintos niveles". No hay que olvidar que, entre el profesorado de media, el tema de la diferencia de niveles entre los alumnos es el principal argumento contra la LOGSE, puesto que es algo que afecta a su concepción última de la profesión, a la tarea diaria en clase con alumnos de diferentes niveles.

Los padres, clientes jurídicos y "enemigos eternos" de los profesores, según el clásico Waller (1932), son otra de las fuentes de insatisfacción, por "el odio que les tienen" y que, en la mayoría de los casos transmiten a sus hijos. Sientan así las bases de una relación pedagógica turbulenta y de la permanente baja valoración social que les persigue: "Tratas con padres que

odian al profesor y les dicen a los niños cosas que hacen que no nos respete"
 ¿Las causas? La respuesta la ofrece esa misma profesora, dándose una vuelta por el psicoanálisis a lo Reich y dentro del propio terreno docente: "Una especial inquina de su propia frustración como alumno(:) nadie [por los padres] se resigna a haber sido mal alumno". Lo peor, de todas las maneras, son los intereses egoístas que asisten a todos los padres que: "están ahí [en el Instituto], para preocuparse a ver si el niño puede aprobar. Tratan de sacar adelante a sus hijos (...) El principal problema es su hijo"

El profesorado considera sus salarios como "bajos", sobre todo los hombres, pues las profesoras están algo más satisfechas con sus retribuciones que los profesores. No tanto porque, como se dice en términos algo misógino, las profesoras utilicen el sueldo para "trapos", como porque valoran de manera más realista la situación de tener un empleo de clase media, estable y que les permite disponibilidad de tiempo. Como resumen de ambas posturas, se podrían incluir las respuestas que mantenían una profesora y un profesor de los entrevistados, como pensando en voz alta:

"Tiempo libre, seguridad económica, sueldo poco o no muy alto, modestito, ...pero, ¡bueno!, con vacaciones y tal, ... ¡no está mal!"
 (Profesora)

"El tema económico, pienso yo que hay poca gente que esté conforme, tanto por la cantidad en sí, como por la forma de llegar a esa cantidad"
 (Profesor)

4.- Los temores y fantasmas del profesorado de enseñanza media ante la reforma educativa.

¿Qué opinan los profesores de BUP y FP de la reforma emprendida por la LOGSE? Obtener respuestas satisfactorias a esta pregunta era el principal objetivo del trabajo de campo realizado en las Comunidades de Andalucía y Madrid, justo el curso 1994-95, anterior a la implantación generalizada de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), verdadero talón de Aquiles de dicha reforma. Según palabras de una de las profesoras afectadas:

"En los Institutos, la reforma se percibe como una **amenaza** (...) que no está nada clara: ¡que no se ve bien! Se piensa que vamos a salir perjudicados, que tendremos menos horas, que sobraremos mucha gente, que tendremos que volver a coger niños pequeños, que habrá que llevarles al comedor escolar y cosas así. **¡Hay muchos**

fantasmas! (Énfasis, añadido. A.G.S.)

Unos fantasmas que se hacen acompañar de pesadas cadenas, por lo que se considera "un cambio demasiado rápido", sin tiempo para asumirlo, ni recursos adecuados para llevarlo a cabo. En opinión del profesorado de media, los fantasmas de la LOGSE empeorarán la enseñanza y, en menor medida, el profesorado, por los siguientes efectos perniciosos sobre ambos: 1) La implantación de la promoción automática de curso que empeorará la calidad de la enseñanza. 2) La prioridad que se da a la metodología sobre los contenidos curriculares. 3) La reconversión del profesorado de media, a quien atribuye funciones de primaria. 4) La bajada de los contenidos para encubrir el fracaso escolar. 5) La disminución de las asignaturas humanistas en el bachillerato. 6) La disolución de la identidad de la enseñanza media, a cuyo profesorado se desvincula de la universidad. 7) La devaluación de los méritos académicos en favor de los administrativos.

Un catálogo de desastres venideros para la enseñanza y su agente más permanente, el profesorado, tras el que es fácil ver una manifestación de la ideología de la excelencia que oculta el papel de discriminación y desigualdad sociales que ha desempeñado tradicionalmente la enseñanza media, propedéutica para la universidad, de la que se considera representante iniciático y agente preparatorio. Estos siete puntos se pueden reducir a dos grandes apartados, referidos a dos problemas estrechamente unidos entre sí: la reforma metodológica y la reconversión profesional. Todo ello, recubierto de una preocupación por la calidad y el fracaso escolar, propia del espíritu de servicio de las profesiones constituidas.

4.1.- Reconversión profesional

La ESO supone la recuperación de parte de un espacio perdido por los profesores de media con la Ley General de Educación de 1970, en concreto de los doce a los catorce años. Como recordaban sendos profesores:

"El bachillerato antes empezaba a los 10 años y cuando **nos lo quitaron**, que yo eso sí lo viví, cuando la primera Ley de Educación, que debió ser por los años 70 y algo, ahí luchamos en contra de la Ley de Educación, por todo lo contrario que ahora, claro, porque nos quitaban los niños de 10 años. ¡**Quitaban** cuatro años de trabajo! (Énfasis añadido)

"Porque antes, además, los profesores de Bachillerato enseñaban desde los 10 años, en el antiguo Bachillerato"

Pero, a cambio, esos alumnos acarrear nuevas y olvidadas

obligaciones, como señalaba otro de los profesores entrevistados: "Tendremos que volver a coger niños pequeños, que habrá que llevarles al comedor escolar y cosas así". Cambian los alumnos y sus niveles, luego cambian las condiciones de desempeño profesional, porque se modifica la "función académica" de los centros de enseñanza, que ahora se convierten en "centros de acogida" de unos chavales que "no tienen ningún interés por estar" en esos centros, pero que, al extenderse la obligatoriedad hasta los 16 años, no pueden "estar por la calle". Los centros se convierten en centros de integración:

"Se te acumula el tema del nivel, se te acumula el tema socio-económico y, por lo tanto, nos tenemos que enfrentar a un grupo de chavales que son totalmente distintos de los que nosotros acostumbramos a tener. Es decir, vamos a tener incluido un grupo de compensatoria, que significa que son alumnos que incluso están muy por debajo de *los de aquí*; es decir, que tienen carencias absolutas a nivel de lenguaje, a nivel de escritura, que tendrán un trato especial"

La LOGSE, en ese sentido, es entendida como "una estafa" ya que, en el fondo, viene a cumplir una función social no estrictamente profesional, como es la custodia de la infancia y de la juventud. Dicho en palabras de un profesor: "Trata de encubrir que en la nueva sociedad actual hay una necesidad de tener a los niños cada vez más tiempo aparcados en los centros escolares". La reforma nace "a demanda de la sociedad". La nueva estructura familiar, con los dos cónyuges trabajando, obliga a esa función de custodia de esos "niños que son un estorbo". Función de custodia que implica, además, una desprofesionalización, la pérdida de uno de los atributos profesionales, la autoridad que brinda la calificación y certificación credencialista del alumno:

"Si un alumno puede estar escolarizado hasta los 16 años y puede ir pasando de curso con muy pocas trabas, es evidente que eso puede ser un foco de conflicto, en la medida que tú ya no vas a poder controlar mediante el poder que te da una calificación"

4.2.- Reforma metodológica

Lo anterior significa una alteración fundamental de la concepción de la clase como un todo, asumida implícitamente al aplicar la lección magistral, "que a nivel de Bachillerato se sigue manteniendo", y su modificación por una "enseñanza personalizada". La mayor diversidad de niveles inhabilita a la lección magistral o explicación a toda la clase, como técnica de dispersión de

conocimientos, que debe ser sustituida por una atención más personalizada, que representa, en todo caso, una variación significativa en el proceso laboral docente. Así lo señalaba una profesora:

"El problema más grave que se ve, estriba en como tratar niveles tan distintos dentro de la misma clase. Es decir, eso de la enseñanza personalizada, que a uno le sobre tiempo y a otro le falte"

Y, además, una "pedagogía más activa", es decir, con actividades para el alumno y materiales diferentes al libro de texto:

"Los profesores van admitiendo, precisamente porque se encuentran con unos chavales con unos niveles muy bajos, un trabajo más activo en las clases. Prueba de ello es que, por ejemplo, aquí se están haciendo cientos de miles de fotocopias de trabajos que los chavales tienen que hacer".

La LOGSE, en definitiva, les enfrenta a su posición tradicional de trasmisor de conocimientos, de *profesor-eslabón*, tal como ellos mismos lo entienden, afectándole a su propia identidad como profesores:

"El profesor piensa que ya no va a ser profesor, que ya no va a transmitir los conocimientos que a él le han transmitido"

"La postura de la nueva reforma educativa de la LOGSE va excesivamente por el lado de las destrezas y de las habilidades y los conocimientos quedan ahí de una manera difusa".

4.3.- La "egebeización": maestros y licenciados en la ESO.

Con esas modificaciones, derivadas de la nueva función de acogida o de guardería que, con la ESO, pasan ahora a tener los Institutos, van otras de tipo aparentemente laboral, pero que encierran una fuerte carga desprofesionalizadora. Es lo que se conoce como "**egebeización**", que consiste, en opinión de los propios profesores, en asumir las funciones que desempeñan normalmente los profesores de primaria, por ejemplo "la labor de cuidadores de niños", hasta el punto de que, como señalaba una profesora: "se debate incluso si tendremos que cuidar los recreos o si serán los maestros los que se ocupen de ellos". La egebeización supone la igualación de las características del profesorado de secundaria con el de EGB o magisterio. Se trata de una igualación por abajo y, en ese sentido, es uno de los fantasmas más presentes, una de las causas básicas de pánico: "Ese es el temor de la

gente, es lo que subyace en todos los miedos. Y, además, si alguien lo pone en evidencia, no nos gusta saberlo, pues es como una degradación". La igualación se manifiesta en múltiples facetas, y es causa de enfrentamiento con los maestros. De hecho, "en sitios donde ha empezado la reforma", a los profesores les "han contado" que "aparecen conflictos entre maestros y gente de enseñanza media". Un conflicto y unos temores ante los que se sienten desamparados por los sindicatos y, lo que puede ser peor, dada su cercanía y proximidad, por los equipos directivos:

"Da la impresión de que los sindicatos, que son los que negocian las decisiones administrativas con el ministerio, tienden a que el Bachillerato acepte las decisiones que ya se han tomado en la EGB" (Profesora)

"Uno de los problemas que el profesorado ve como más grave es que nos está dando la impresión de que el ministerio consigue que muchas de las juntas directivas apoyen incondicionalmente sus directrices, con lo cual, los profesores nos encontramos desamparados" (...) "Las juntas directivas tratan de que el centro siga funcionando según las directrices del Ministerio (...) lo que está produciendo el enfrentamiento entre los profesores como bloque, o la mayoría de los profesores, y las juntas directivas (...) que están colaborando con el Ministerio para que los problemas no salgan a la luz y no se resuelvan" (Profesor)

Pero los maestros han entrado y se han incorporado a los centros. En formulación de un profesor de Historia: "se han incorporado como maestros, con las mismas características que en el magisterio, sus normas, su sueldo. Y ellos están incorporados al claustro". Aunque decir incorporados puede ser una figura literaria si se escuchan las descripciones de algunos de sus nuevos colegas procedentes de Bachillerato, de los que parece deducirse una situación de cierto enfrentamiento. Un enfrentamiento que se manifiesta de manera formal y externa, pero también académica. Si decía Bourdieu que el *habitus* es un mecanismo que permite distinguir y ser distinguido, esto es lo que sucede con los maestros que se incorporan a los Institutos de Secundaria a impartir la ESO, que se distinguen y son distinguidos por los profesores de media:

"Sí que se nota; se nota en la manera de vestir, en la manera de relacionarse, en la manera de opinar y... En todo momento funciona un mecanismo de inferioridad, ... y no se relacionan mucho, se relacionan mucho entre ellos. (...)

Una distinción que no se queda en los aspectos externos o relacionales, sino también en los académicos, de manera que los maestros se sitúan en los cursos bajos, ocupando los lugares inferiores de ese *ranking* jerárquico que es la clasificación por cursos: Así, "las clases de 1º y 2º de ESO las dan, fundamentalmente, los maestros", que "no quieren coger cursos altos, no quieren coger COUs" o cursos vestibulares. Lo que no es óbice para que, a los más inexpertos o "pardillos" "les casquen, a veces, un COU", como contaba un profesor. Bien es cierto que tradicionalmente ha habido distancias, recelos y prejuicios entre los dos colectivos. Algo reconocido por el propio profesorado; y que puede ser considerada una cuestión, no solo de jerarquía, sino de enfoque y cultura profesional:

"Un poco la idea ésta que siempre ha habido entre el Magisterio y el Bachillerato que, bueno, los de Magisterio piensan que los de Bachillerato, de alguna forma, le consideran menos y, a su vez, los de Bachillerato consideran que los de EGB tienen, por ejemplo, en el aspecto pedagógico, en el planteamiento didáctico, más tablas, más manejo. (...) Lo que sí hay, naturalmente, es mucha diferencia en la forma de ver la enseñanza"

"Pero no hay en ningún momento cuestión de rechazo o marginalidad. Para nada. Eso, en absoluto. Lo que pasa es que como normalmente llegan en expectativa y están un año, pues claro, en un año da igual que seas maestro o no seas maestro"

La dinámica cotidiana parece disolver los prejuicios iniciales. Es lo que cuenta el profesor en cuyo Instituto "hay un grupo" de maestros "que está plenamente incorporado, digamos al cien por cien, plenamente" y

"Claro, al principio pues había un poco de miedo, más por parte de ellos que por parte de los profesores de bachillerato; de si esa incorporación se iba a hacer bien, si se le iba a recibir bien en el nuevo claustro. (...) La verdad es que, yo creo, el resultado ha sido mejor de lo esperado. Es decir, que la fusión entre dos cuerpos, la EGB y el Bachillerato, ha sido muy buena en cuanto a los profesores"

Lo que no resulta óbice para mantener las dos culturas profesionales diferenciadas:

"No hay roces, no. Lo que sí hay, naturalmente, es mucha diferencia en la forma de ver la enseñanza, en el planteamiento didáctico. Es decir, por ejemplo, los profesores de Bachillerato estamos muy obsesionados con el miedo a la falta de respeto de los chavales que vienen a la ESO; mientras que los profesores de EGB, digamos que

están más hechos al sistema, están más acostumbrados".

Acostumbrados, habrá que decir, al ejercicio de la dominación sobre el alumnado, frente a la más reducida y llevadera "violencia simbólica", ejercida hasta el presente por el profesorado de Bachillerato sobre ese alumnado seleccionado por el graduado escolar que recibía hasta ahora.

4.4.- Actitud ante la LOGSE

En aspectos concretos de lo que sí plantea la reforma y dice la LOGSE, en letra y espíritu, la actitud del profesorado de enseñanza media refleja, en realidad, una clara ambivalencia, llegando a observar incluso más acuerdo que desacuerdo con una mayoría de medidas reformadoras contenidas en la Ley. Además, dentro de los ahora profesores de enseñanza secundaria se aprecian los dos grupos claramente diferenciados por su procedencia antes de la integración. Como se pone de relieve en el Cuadro 8, los profesores procedentes del bachillerato son más críticos y contrarios a la LOGSE, que los ex-profesores de FP, más prudentes con la misma, cuando no favorables.

Cuadro 8.-Actitud del profesorado de media ante la reforma

GRADO DE ACUERDO/DESACUERDO	B.U.P.	F.P.
CLARAMENTE DE ACUERDO	–	–
Metodología activa	79,8	75,0
Extensión enseñanza obligatoria a 16 años	77,9	83,4
Formación permanente obligatoria	70,5	75,0
Creación de 4 modalidades de bachilleratos	56,4	75,0
Prueba de acceso a la universidad	54,7	76,3
MAS DE ACUERDO QUE EN DESACUERDO	–	–
Creación de la ESO	41,3	51,4
CLARAMENTE EN DESACUERDO (LOS DE BUP SOLO)	–	–
Acceso de maestros a la ESO	37,1	26,4
Bachillerato de 2 cursos	73,4	43,0

Los profesores procedentes de BUP muestran apreciables diferencias con los procedentes de FP, a quienes la reforma abre unas expectativas que hasta entonces tenían negadas: acceso al bachillerato, a asignaturas y alumnos más capaces desde el punto de vista académico, y a una mayor movilidad geográfica, al estar paradójicamente, más extendido el BUP que la FP. En realidad, los profesores de FP están más de acuerdo que los de BUP con las medidas que ambos consideran positivas, y no llegan a mostrar su desacuerdo con ninguna de las grandes innovaciones, porque siempre su grado de acuerdo con ellas supera el grado de desacuerdo. Algo que no sucede con los antiguos profesores de bachillerato.

Es posible, incluso, en un sector del profesorado de BUP, enrolado en su momento en la reforma, notar lo que los anglosajones llaman *burnt-out* o sensación de haberse *quemado* junto a sus naves. Simplemente porque han creído en la reforma y han participado en su experimentación, sin llegar a ver satisfechas sus expectativas. Gráfica y expresivamente lo decía un profesor bregado en reforma, de los de "pata negra", "sanedrín" o "vieja guardia", concedores de los entresijos, etapas e incluso protagonistas personales, y procedentes del "inicio de la reforma de Pepe Segovia":

"Eramos un potencial de profesores que queríamos innovar, que queríamos hacer cosas nuevas. Lo que pasa es que nos dimos cuenta que, o bien por nuestra inexperiencia en el conocimiento teórico de los temas de aprendizaje, o por cuestiones de psicología del aprendizaje, caímos en una enseñanza excesivamente activa, de tonterías como el tiempo histórico. (...) Todas esta serie de filosofías o historias a mí me parecen un poquito camelo"

Un "camelo" ante el que se posicionan a la defensiva, con "estrategias de resistencia" y, más recientemente "de adaptación". Una "resistencia [que] todavía está muy fuerte", produciéndose en los claustros "una rara unanimidad, ya que se está de acuerdo en que no se quiere la reforma", aunque no se vean alternativas. Una resistencia que es más encarnizada en algunos seminarios (en este caso académico y eclesial) como el de Filosofía, donde muchos son ex-curas, que en opinión generalizada, "son los más radicales contra la reforma, pero no solamente por el descenso del número de horas de Filosofía, sino porque siempre han sido muy batalladores contra todo esto de la innovación. (...)". Y, lo que parece más grave, sin alternativas globales. De manera que no es extraño quien piense en soluciones externas algo fantasiosas, como señalaba una profesora en una de las entrevistas:

"¿Alternativas? En el ambiente en que yo estoy es como si no las viéramos. Bueno, puede que haya gente que fantasea un poco con la idea de que venga el PP y que se pare la reforma"

Así pues y para terminar, la LOGSE trae consigo cambios metodológicos y reconversión profesional, como resultado lógico de una nueva concepción del sistema educativo, dividido ahora en ciclos diferentes en duración, finalidad y contenidos. Unos cambios que afectan de manera especial al antiguo profesorado de bachillerato que, amedrentado y falto de soluciones a sus demandas, los percibe como una amenaza a su situación presente, reaccionando con una estrategia de resistencia al cambio. Aceptando siempre, eso sí, el marco de juego y con la mejor voluntad posible, incluso por el profesorado de seminarios considerados más díscolos; tanto por ser un sector ampliamente profesionalizado, como por la ausencia de alternativas claras. De ahí se deriva esa actitud ambivalente, pero también la seguridad de que la reforma terminará por implantarse, al precio de llevarse a cabo en el terreno de la especulación con lo que eso tiene de incierto para los resultados que se esperan.

Referencias Bibliográficas

- Elliot, P. (1975): **Sociología de las Profesiones**, Madrid, Tecnos
- Fernández Enguita, M. (1990): **La escuela a examen**, Madrid, Eudema.
- Freidson, E. (1978): **La profesión médica**, Barcelona, Península.
- _____ - (1994): **Professionalism Reborn. Theory, Prophecy and Policy**, Cambridge, Polity.
- Guerrero, A (1993): **El Magisterio en la Comunidad de Madrid. Un estudio sociológico**, Madrid, Consejería de Educación y Cultura de la CAM.
- _____ - (1995): "La Construcción social del Magisterio. orígenes sociales, trayectoria académica y motivaciones, **Revista de Educación**, nº 306, págs. 127-153.
- Larson, M.S. (1977): **The Rise of Professionalism. A Sociological Analysis**, Berkeley, University of California Press.
- Martín-Moreno, J. y De Miguel, A. (1982): **Sociología de las profesiones**, Madrid, CIS
- Lawn, M. (1996): **Modern Times? Work, Professionalism and Citizenship in Teaching**, Londres, The Falmer Press.
- Lawn, M. y Ozga, J. (1988): "¿Trabajador de la Enseñanza? Nueva valoración de los profesores", **Revista de Educación**, nº 185, págs. 191-217.
- Lerena, C. (1989): "El oficio de maestro", en Ortega, F., Gonzáles, E., Guerrero, A. y Sánchez, M.E. (Comps.): **Manual de Sociología de la Educación**, Madrid, Visor.
- Lortie, D.C. (1975): **Schoolteacher. A Sociological Study**, Chicago, The University of Chicago Press
- Ortega, F. y Velasco, A. (1991): **La profesión de maestro**, Madrid, CIDE.
- Smith, R. y Wexler, P. (Eds.) (1995): **After post-modernism. Education, Politics and Identity**, Londres, The Falmer Press.
- Waller, W. (1932): **The Sociology of Teaching**, Nueva York, Wiley.

O uso de diferentes recursos de ensino na aprendizagem de física

*Bernardo Buchweitz**

Resumo

Para estudar um assunto de Física foram desenvolvidas atividades de ensino por meio de aulas teóricas, um experimento de laboratório, um vídeo e o livro de texto. Foi avaliada a aprendizagem de 25 estudantes que participaram dessas atividades sobre a interferência da luz refletida em películas delgadas. Os dados, coletados por meio de questionários, mostram que os estudantes entendem que melhor aprenderam as habilidades, os conceitos, as relações e as idéias sobre o assunto ao desenvolverem a atividade que está mais relacionada com cada uma das partes desse assunto. As manifestações também foram favoráveis ao uso do laboratório e do vídeo como alternativas de ensino, ou, de um modo geral, pela existência de diferentes recursos de ensino. Isso revela a importância de o professor estar preparado para planejar e desenvolver várias atividades de ensino sobre um determinado assunto pois assim estará criando melhores condições para que ocorra a aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino, aprendizagem, física

Abstract

In order to study a physics subject one carried out teaching activities by using lectures, a laboratory experiment, a videofilm, and the textbook. The learning of 25 students that took part in these activities about interference of light reflected on thin films was analyzed. The data, which were collected by using questionnaires, show that the students have the opinion that they learned abilities, concepts, relationships and ideas about the subject better by doing the activity which is closer related to each part of this subject. Their opinions were also in favor of the use of the laboratory and the video as teaching alternatives or, they in general were favorable to the use of different teaching resources. This shows the importance of having teachers well prepared to plan and develop several teaching activities about a certain subject, because then they will be creating better conditions to make learning happen.

Key-words: Teaching, learning, physics

*Universidade Federal de Pelotas - Faculdade de Educação
Endereço para correspondência: Rua Almirante Barroso 1734 – 96.015-280 – Pelotas/RS
E-mail: bbuch@ufpel.tche.br

Introdução

Freqüentemente discutimos com colegas qual o melhor método ou recurso de ensino para desenvolver um certo conteúdo. Em disciplinas como Didática, os estudantes geralmente têm a oportunidade de conhecer e estudar alguns desses recursos, apresentados em aulas ou em livros de diversos autores como Candau (1988), Piletti (1995) e Veiga (1995). Normalmente também são discutidos critérios de seleção, e é possível que em alguns casos eles até sejam orientados a usar diferentes métodos ou recursos de ensino nas suas atividades durante o estágio escolar (prática de ensino) ou como futuros professores efetivos. Com menor freqüência discute-se a possibilidade de usar diferentes métodos ou recursos de ensino na abordagem de um mesmo assunto.

No estudo de uma ciência como a Física, a aprendizagem de conceitos, leis e teorias presentes no domínio conceitual, de métodos, procedimentos e habilidades do domínio metodológico, bem como de atitudes classificadas dentro do domínio afetivo, revela claramente a necessidade de desenvolver diferentes atividades de ensino para possibilitar a aquisição de um consenso sobre os significados presentes em uma certa área ou fonte de conhecimentos. Aulas teóricas com apresentação de informações, deduções e solução de problemas são atividades adequadas para o domínio conceitual, mas certamente deixam a desejar como recursos de ensino para discutir o domínio metodológico. A existência de distintas atividades relacionadas com cada um desses domínios e com o estabelecimento de uma interação entre ambos, não só podem propiciar a aprendizagem relacionada com estrutura conceitual e metodológica, bem como devem possibilitar o surgimento de mudanças de atitudes, sentimentos e valores presentes no domínio afetivo, como já foi possível destacar em outra oportunidade (Buchweitz, 1981).

Foi a partir dessas idéias que planejamos uma investigação com o objetivo de verificar a importância do uso de diferentes recursos de ensino para a aprendizagem de um assunto de Física. O assunto escolhido foi *interferência da luz refletida em películas delgadas* e as atividades de ensino envolveram *aulas teóricas, um experimento de laboratório, um vídeo e o livro de texto*.

A preparação dos recursos de ensino

Para a programação e o desenvolvimento das atividades de ensino foi necessário obter ou produzir recursos de ensino. A maioria dos alunos possuía o livro de texto (Halliday e Resnick, 1981) e para os demais um número suficiente de exemplares podia ser encontrado na biblioteca para consultas ou retiradas. As aulas teóricas eram ministradas em uma sala suficientemente ampla para os alunos presentes. Ela era bem iluminada e tinha um amplo quadro, que era utilizado pelo professor como auxiliar para desenvolver os assuntos, dar explicações e resolver problemas.

O experimento de laboratório foi realizado numa sala especialmente preparada para as atividades experimentais de óptica. Essa sala de laboratório dispõe de um quadro, mesas especiais, mochos, condições para o seu escurecimento e o equipamento é guardado nos armários de uma sala de apoio. O roteiro do experimento de laboratório havia sido elaborado por dois professores juntamente com a confecção e aquisição do equipamento e os roteiros de outros doze experimentos de Óptica. Esse trabalho teve seu início em 1977 e se estendeu por vários anos, durante os quais ocorreram reformulações e aprimoramentos. Uma idéia a esse respeito pode ser encontrada no livro desses professores que reúne, além dos roteiros, outras orientações e um capítulo sobre o método de investigação experimental (Buchweitz e Dionisio, 1994).

A gravação do filme em fita de vídeo cassete (videofilme) foi realizada pelo autor deste trabalho. Ela foi feita com uma filmadora de recursos usuais, em vários ambientes. Fenômenos reais do cotidiano envolveram cenas em casa, no pátio e no asfalto (com chuva). Imagens interiores foram realizadas na sala de laboratório de Óptica do Instituto de Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) com o equipamento disponível para ilustrar a ocorrência da interferência da luz refletida em películas delgadas. A gravação foi feita na mesma seqüência em que aparecem as cenas, sem edição nem dublagem posterior. Embora seja um filme artesanal, produzido por um amador, procurou-se seguir alguns conselhos técnicos existentes na literatura (Ferrés, 1996). Aspectos didáticos e a experiência pessoal sobre o assunto também foram levados em conta no planejamento e na gravação do programa de vídeo. Embora a filmagem normalmente seja demorada e é preciso realizar esse trabalho com paciência, aprende-se bons hábitos e técnicas de filmar após umas poucas tentativas.

Com os conselhos existentes na literatura e a própria experiência adquirida, podemos apresentar algumas recomendações para a produção de um vídeo de física, as quais procuramos seguir em nosso processo de

realização do filme:

- Mostrar fenômenos do dia a dia relacionados com o assunto ou tema abordado, em geral imagens exteriores.
- Abordar apenas um tema, assunto ou lei, em nosso caso, a interferência da luz refletida em películas delgadas.
- Verificar se o assunto ou tema do filme corresponde ao nível e ao interesse dos estudantes.
- Apresentar diferentes formas de ação de acordo com as conveniências, sem se afastar do tema.
- Mostrar eventos e aplicações que possam estimular a discussão do assunto, oferecendo motivos ou cenas que favoreçam a criação de uma situação real de ensino, ou seja, a interação entre o estudante, o professor e o material educativo (vídeo), durante e após a projeção.
- O tempo de duração deve ser adequado. É aconselhável uma duração não excessivamente longa para evitar a fadiga e a perda de interesse, mas também não excessivamente breve a ponto de os alunos não captarem e assimilarem todas as informações presentes na gravação. O filme que produzimos tem um tempo de projeção de 14 minutos.

A análise do ensino e da aprendizagem

A investigação foi desenvolvida com 25 alunos universitários dos cursos de Física e Química de três turmas da disciplina Física Experimental IV, do Departamento de Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no segundo semestre de 1994.

Para os alunos que participaram da investigação foram planejadas e desenvolvidas atividades de ensino relacionadas com aulas teóricas, um experimento de laboratório, a projeção de um videofilme e o livro de texto.

1. As aulas teóricas

Além da disciplina Física Experimental IV, os alunos cursavam, entre outras, a disciplina Física Geral IV, com quatro aulas por semana, na qual eram estudados conteúdos teóricos de Óptica, como os de interferência da luz refletida em películas delgadas.

Para realizar a abordagem desse conteúdo foram ocupadas duas aulas, ministradas por um professor qualificado e experiente. Essas aulas foram do tipo tradicionalmente classificado como expositivas, nas quais o professor apresenta e desenvolve um tema, analisando-o com os alunos geralmente

por meio de informações, explicações, exemplos e resoluções de problemas. Como atividades extraclasse esperava-se também que os alunos estudassem e resolvessem algumas questões e problemas do livro de texto.

2. O experimento de laboratório

O experimento de laboratório de título *Interferência da luz refletida em películas delgadas* é o sexto de uma série de treze experimentos de Óptica realizados pelos estudantes que cursaram a disciplina Física Experimental IV.

Para cada experimento os estudantes foram orientados por um roteiro escrito sobre as atividades de laboratório realizadas por eles. Conforme os autores desses roteiros (Buchweitz e Dionisio, 1994), “mediante a realização e análise desses experimentos objetiva-se dar aos estudantes a oportunidade de desenvolver aprendizagens relacionadas com:

- a aquisição e o aprimoramento de conceitos e leis físicas;
- o desenvolvimento de capacidades de percepção de eventos e questões, de análise e síntese de medidas, dados e resultados, e de avaliação dos resultados experimentais;
- a identificação, análise e síntese das partes que formam a estrutura de um experimento: evento, medidas, dados, conclusões, conceitos, leis, relações, teorias e valores;
- a aquisição de habilidades práticas e intelectuais;
- a aquisição de atitudes de valorização do trabalho experimental e de desenvolvimento de espírito crítico, curiosidade, iniciativa e normas de trabalho.”

O experimento foi realizado por 25 alunos das três turmas dessa disciplina, trabalhando em grupos de dois ou três elementos, ao longo de um período de até três horas. Seguindo as orientações do roteiro e contando com a ajuda e orientação do professor, os alunos desenvolveram as atividades experimentais montando o equipamento, fazendo os fenômenos acontecerem, realizando e registrando observações e medidas, analisando dados, estabelecendo resultados e conclusões e fazendo relacionamentos com conceitos, leis e teorias. O professor procurava orientar e propor caminhos para eventuais dificuldades dos estudantes, mas jamais realizar as atividades para eles.

Os estudantes continuavam o trabalho após o encerramento da aula, redigindo um relatório sobre as atividades, os dados e as conclusões, que era entregue no início da aula seguinte, uma semana depois.

As opiniões dos estudantes sobre a aprendizagem de conceitos, relações e habilidades a partir da realização do experimento de laboratório foram colhidas após a aula, por meio de um questionário, apresentado no quadro 1. Um questionário semelhante, contendo as mesmas afirmações

apresentadas nesse quadro, foi aplicado para obter a opinião dos estudantes sobre a contribuição das atividades relacionadas com o vídeo, que vamos discutir a seguir.

3. A projeção do vídeo

Na introdução que precedeu a projeção do vídeo não foi adiantado verbalmente o conteúdo do vídeo, nem realizadas motivações e valorizações. Apenas foi dito para os estudantes que teriam a oportunidade de ver um vídeo sobre a *interferência da luz refletida em películas delgadas*. Com isso esperávamos não criar expectativas. Pretendia-se obter a opinião dos estudantes após a projeção, sem condicionamentos, e que a motivação, se houvesse, viria naturalmente ao longo da projeção.

A projeção do vídeo foi feita numa sala adaptada para essa finalidade, sem interrupções e com o professor assistindo o filme com os alunos. Eles assistiram o programa atentamente, tendo sido percebidas discretas reações de admiração e surpresa.

Não houve uma segunda projeção do vídeo. Também não foi aberto o diálogo após a sua exibição, mas foi solicitado aos estudantes que respondessem individualmente ao questionário apresentado no quadro 1, elaborado para colher suas opiniões sobre a contribuição do vídeo para a aprendizagem relacionada com o mesmo assunto de Física abordado no experimento, nas aulas expositivas e no livro de texto. Como já mencionamos anteriormente, um questionário com as mesmas afirmações foi aplicado após a realização do experimento. Isso permitiu reunir os dados obtidos nas duas situações nesse mesmo quadro.

Os procedimentos acima descritos foram adotados com a finalidade de tentar avaliar alguns objetivos planejados no projeto que deu origem ao presente trabalho. Isso não significa que o professor não possa preparar atividades para serem realizadas antes da projeção do programa do vídeo, imediatamente depois ou num trabalho (de maior profundidade) a ser realizado posteriormente, em outra oportunidade. Assim, uma outra possibilidade seria o professor criar um clima prévio, fazer uma rápida introdução para criar ou eliminar expectativas, apresentar conhecimentos e significados previamente necessários, realizar perguntas ou outras formulações didáticas que julgar convenientes. Por outro lado, após a projeção, poderia utilizar, por exemplo, um esquema metodológico envolvendo a apresentação espontânea de opiniões do grupo, seguida de uma reflexão crítica sobre as idéias apresentadas, e finalizando com uma síntese e conclusões. Cabe ao professor, em cada situação, selecionar e dar andamento ao método ou técnica que se mostrar mais adequada, conveniente e oportuna para que ocorra a aprendizagem.

Davies (1988) apresenta vários fenômenos ondulatórios para os quais o estudo por meio de vídeos se mostrou vantajoso. O mesmo autor (1991) relata o uso de videofilmes artesanais (“homemade videofilms”) em aulas de laboratório de Física. Outros programas de vídeo que envolvem a realização de videoteipes de aulas expositivas e de módulos introdutórios para experimentos de laboratório sobre Física de nível universitário básico são descritos por Kenealy (1985), apresentando técnicas de produção, uso pelos estudantes, vantagens e desvantagens, e aspectos financeiros. Cook (1982) e Johnson (1988) relatam suas experiências com a gravação de soluções de problemas de Física Geral em videoteipes, o seu uso por estudantes de cursos superiores introdutórios e algumas opiniões desses estudantes.

4. O livro de texto

O livro de texto (Halliday & Resnick, 1981) apresenta o conteúdo sobre interferência da luz refletida em películas delgadas em oito páginas, constando de uma apresentação teórica, três exemplos resolvidos, sete questões e onze problemas propostos.

Na apresentação teórica faz relações com o cotidiano, discute os dois fatores (diferença de percursos óticos e defasagem na reflexão) que determinam a natureza da interferência, apresenta as equações que estabelecem as condições para ocorrer máximos e mínimos de intensidade com a luz refletida, e discute a mudança de fase de 0° e 180° na reflexão. Os exemplos resolvidos envolvem questões sobre os comprimentos de onda das cores dominantes na reflexão, como reduzir a reflexão da luz em superfícies de vidro, e o aparecimento de máximos e mínimos de intensidade circulares (anéis de Newton). Sete figuras ilustram o texto teórico e os exemplos.

As aulas teóricas eram baseadas no conteúdo, nos exemplos, nas questões e nos problemas desse livro, que também era sugerido aos estudantes para estudos extraclasse.

Coleta de informações e dados

As informações foram coletadas por meio de questionários especialmente preparados para este trabalho. Para que pudéssemos ter uma idéia sobre a contribuição do vídeo produzido para a aprendizagem dos estudantes, elaboramos um questionário que foi respondido pelos estudantes que assistiram o vídeo. As afirmações apresentadas no questionário envolveram os assuntos de Física abordados ao longo do programa de vídeo. Foi solicitado aos alunos o seu posicionamento sobre esses assuntos por meio de uma indicação do grau de concordância ou discordância com a opinião expressa em cada afirmação. Esses estudantes também responderam um questionário semelhante, contendo as mesmas afirmações, mas que solicitava as suas opiniões sobre a contribuição do experimento de laboratório para as suas aprendizagens sobre os mesmos assuntos.

As respostas dos alunos por meio de indicações do grau de concordância (3 a 5) ou discordância (1 a 3) com cada afirmação permitiram calcular a média aritmética que representa a opinião do grupo. Os questionários e as médias obtidas para as opiniões relacionadas com a aprendizagem a partir da realização do experimento de laboratório e a observação do vídeo estão apresentadas no quadro 1.

Quadro 1. Questionário respondido por 25 estudantes e as médias dos escores por eles indicados.

Instruções: As afirmações abaixo expressam opiniões *sobre o experimento (videofilme)* observado: Interferência da luz refletida em películas delgadas. Leia atentamente cada afirmação e então indique se concorda ou não com ela e o grau de sua concordância ou discordância.

		← <u>discordo</u> !
	!.....
		1 2 3
concordo →	médias	
lab		
4	5 vídeo	
1.	O experimento de laboratório (videofilme) ajudou-me a clarear!.....
	4,45	

o significado dos conceitos de 5 4,17 interferência e de figura de intensidade variável	1	2	3	4	
2. Aprendi que o fenômeno de reflexão pode propiciar a interferência 4,67 da luz	!.....			
3 4 5 4,37		1	2		
3. Entendi a diferença entre as figuras de intensidade luminosa 4,35 produzidas pela luz refletida e 5 transmitida em películas delgadas	1!.....		4	4,37
4. Fiquei sabendo que o colorido produzido pela interferência construtiva (ou destrutiva) da 5 luz refletida em películas delgadas depende da relação entre a espessura da película e o comprimento de onda da luz	1!.....		4	4,13 4,38
5. Aprendi que a diferença de fase entre as ondas luminosas refletidas nas duas superfícies 5 de uma película delgada é decorrente da diferença de percurso ótico dessas ondas e da possível mudança de fase que pode ocorrer quando há reflexão	!.....		4	4,36 4,47
6. Ficou claro que uma certa linha colorida (ou escura) da figura de intensidade formada pela 4 5 interferência percorre uma trajetória	!.....		3	3,82 3,80

onde a espessura da película delgada é a mesma

7. Tive a oportunidade de relacionar o fenômeno de interferência estudado com eventos semelhantes do cotidiano
- | | | |
|--------------------------------|-----------------------------|------|
| |!..... | |
| | 1 2 3 | 4,48 |
| 4 5 4,84 | | |
8. Entendi a presença das cores na figura de intensidade formada pela interferência
- | | | |
|----------------|-----------------------------|------|
| |!..... | |
| | 1 2 3 | 4,33 |
| 4 5 | | 4,33 |

Faça aqui seus comentários relacionados com o experimento de laboratório (videofilme):

Os dados mostram que há uma concordância por parte do grupo de alunos sobre as opiniões expressas nas afirmações, o que revela que de um modo geral eles entendem que tanto o vídeo como o experimento de laboratório contribuíram para a aprendizagem dos conhecimentos relacionados com interferência da luz refletida em películas delgadas.

Por outro lado, é possível verificar que os estudantes manifestaram que o experimento de laboratório serviu um pouco melhor do que o vídeo para clarear o significado dos conceitos de interferência e de figura de intensidade variável (afirmação 1) e para aprender que o fenômeno de reflexão pode propiciar a interferência da luz (afirmação 2). No entanto, a vantagem se inverte para os casos em que tiveram a oportunidade de relacionar o fenômeno de interferência estudado com eventos semelhantes do cotidiano (afirmação 7) e em que ficaram sabendo que o colorido produzido pela interferência construtiva (ou destrutiva) da luz refletida em películas delgadas depende da relação entre a espessura da película e o comprimento de onda da luz (afirmação 4). Nos demais casos a opinião geral dos estudantes foi praticamente a mesma, ou seja, embora não tenhamos feito uma análise estatística, consideramos que não houve diferenças expressivas entre as contribuições do experimento e do vídeo.

Além dessas opiniões, pretendia-se também conhecer em que atividade os estudantes melhor aprenderam alguns assuntos relacionados com interferência da luz refletida em películas delgadas. Como atividades de ensino foram consideradas como possibilidades: as aulas teóricas, o

experimento de laboratório, o vídeo e o livro de texto. Esse questionário, juntamente com os dados obtidos das respostas dos estudantes estão apresentados no quadro 2.

Esses dados mostram que as aulas teóricas de um modo geral tiveram o menor número de indicações dos estudantes como atividade que melhor contribuiu para a sua aprendizagem dos assuntos relacionados. As atividades de laboratório desenvolvidas no experimento, no entanto, mostraram ser as que apresentaram o maior número de indicações, tendo a maioria nos assuntos apresentados nos itens 4, 5, 9 e 10. As respostas ao item 5 eram esperadas porque foi no laboratório que ocorreram os procedimentos (método) para a obtenção da interferência. Os outros três itens mencionados envolvem assuntos relacionados com a intensidade da luz refletida e a sua observação por meio de figuras de intensidade. O vídeo também foi indicado com bastante frequência pelos estudantes como a atividade onde melhor aprenderam vários assuntos, tendo merecido alto destaque no caso de estabelecer uma relação do fenômeno de interferência com eventos semelhantes do cotidiano. O livro de texto foi o mais indicado em assuntos predominantemente teóricos, como a relação entre a diferença de caminho ótico e o comprimento de onda da luz e os fatores que contribuem para que ocorra a interferência.

Quadro 2. Questionário respondido por 25 estudantes e o número de respostas dadas.

Indique onde você melhor aprendeu os seguintes assuntos relacionados com a interferência da luz refletida em películas delgadas.

Assunto	aulas teóricas	atividades de laboratório	vídeo	livro de texto
1. Fatores que contribuem para que ocorra a interferência*	6	5	5	8
2. O fenômeno que ocorre na película delgada	2	8	7	8
3. Interferência construtiva e destrutiva da luz ou máximos e mínimos de intensidade	4	10	7	4

4. A presença de diferentes cores na figura de intensidade	0	13	10	2
--	---	----	----	---

5. O método ou procedimento para a obtenção da interferência	0	18	6	1
6. A defasagem da luz refletida	7	8	4	6
7. A relação do fenômeno de interferência estudado com eventos semelhantes do cotidiano	0	6	18	1
8. Relação entre a diferença de caminho ótico e o comprimento de onda da luz	7	2	4	12
9. A diferença entre a figura de intensidade variável formada pela luz refletida e a formada pela transmitida	0	17	4	4
10. A intensidade da luz refletida em uma certa região depende da espessura da película	2	14	5	4

* Um estudante não respondeu este item.

No espaço final do questionário apresentado no quadro 1 foi solicitado aos estudantes que fizessem seus comentários relacionados com o vídeo e com o experimento de laboratório.

Sobre o vídeo, alguns dos comentários foram os seguintes:

- *Gostei do filme, ele é bem claro. Ao assisti-lo, observamos as figuras de interferência bem mais nítidas do que no laboratório.* Outros três comentários semelhantes revelam que gostaram, acharam interessante, gratificante e muito legal o vídeo.
- *O filme foi bastante didático nas explicações do que seria feito no laboratório. Sem dúvida, as imagens sempre “falam” mais alto, ou seja,*

toda a teoria vista na Física IV tem maior compreensão quando se faz as práticas no laboratório. E o filme visto só tem a reforçar essa ajuda na compreensão do que é estudado. Outros 5 estudantes relacionaram as atividades do vídeo com as do laboratório ou destacaram a importância do vídeo para a compreensão dos assuntos de Física.

- *O videofilme foi bem interessante porque mostrou de uma forma bem real o que acontece quando a luz incide por exemplo sobre uma bolha (no chimarrão) ou sobre o óleo do asfalto. Despertou o interesse pelos fenômenos óticos, porque a visualização das cores é sempre muito agradável. Os desenhos mostrando as reflexões da luz nas superfícies da película, ajudou a compreender porque aparecem as imagens escuras. O filme foi acessível, porque apresentou instrumentos que nós já estávamos acostumados a trabalhar e foi bem objetiva a apresentação dos fenômenos, não enfocando análises quantitativas mas sim uma descrição qualitativa.* De maneira semelhante, outros 5 comentários ressaltaram a apresentação dos fenômenos.
- *Foi gratificante poder estudar o assunto de várias maneiras. Aprendi bastante. Quem me dera que sempre houvesse tantas alternativas para estudar Física.*

Sobre o experimento de laboratório, alguns dos comentários feitos foram os seguintes:

- *Ajudou bastante a compreender o fenômeno de interferência da luz, notando-se bem o comportamento da luz como uma onda.* Duas outras opiniões mencionaram a importância desse experimento na compreensão do fenômeno.
- *O experimento foi extremamente esclarecedor e, somado às explicações do professor, tornou-se possível um bom entendimento dos conceitos e temas abordados.* Além desse, outros 4 comentários indicaram a ajuda das atividades de laboratório para o entendimento dos conceitos e da teoria envolvida.
- *Alguns experimentos de laboratório são chatos. Mas este foi muito interessante e serviu para aprender, junto com o filme, bem mais do que só nas aulas.* Em 5 outras oportunidades os estudantes disseram que gostaram ou acharam interessante as atividades práticas.
- *Como quase sempre, a experiência de laboratório foi muito útil para montar o equipamento, visualizar o que acontece, obter resultados e discutir a teoria envolvida.*

De um modo geral, esses comentários feitos pelos estudantes mostram que houve um posicionamento favorável à utilização tanto do experimento quanto do vídeo nas atividades de ensino. Nesses comentários também

destacaram a importância de poder estudar o assunto a partir das várias alternativas de ensino.

Em relação ao vídeo, ficou destacada a possibilidade de relacionar diretamente o cotidiano com a teoria do fenômeno em questão, ou seja, associar os fenômenos de interferência com os eventos do dia a dia. Além disso, ficou enfatizada a sua relevância e utilidade para ilustrar e complementar ou esclarecer as atividades do experimento de laboratório e para explicar o fenômeno de interferência produzido pela luz refletida.

Por outro lado, os comentários sobre o experimento de laboratório destacam a sua importância para mostrar e entender os fenômenos e para tornar claro o conceito de interferência.

Resultados, conclusões e comentários

Foram planejadas e desenvolvidas atividades de ensino relacionadas com a interferência da luz. Os recursos de ensino utilizados foram aulas teóricas, um experimento de laboratório, um vídeo e o livro de texto. Participaram dessas atividades dois professores e 25 alunos de nível superior que cursavam Física e Química.

O objetivo foi avaliar a aprendizagem dos estudantes a partir dessas atividades de ensino. Mais especificamente, procuramos investigar a aprendizagem dos estudantes resultante da realização de atividades experimentais e da observação de um vídeo especialmente preparadas para o estudo da interferência da luz refletida em películas delgadas. Além disso, procuramos verificar onde os estudantes melhor aprenderam alguns assuntos relacionados com essa interferência, ou seja, se foi a partir das aulas teóricas, do experimento de laboratório, do vídeo ou do livro de texto.

Para responder essas questões foram coletadas as opiniões dos alunos por meio de questionários respondidos após a realização das atividades de ensino.

De um modo geral, esses dados mostram que os estudantes entendem que melhor aprenderam os assuntos relacionados com interferência da luz refletida em películas delgadas no tipo de atividade que está mais relacionado com cada assunto. O relativamente pequeno número de indicações para as aulas teóricas destoa um pouco, revelando uma menor contribuição dessas atividades para a aprendizagem dos assuntos mencionados.

Por outro lado, as respostas evidenciam que tanto a observação do vídeo como a realização do experimento contribuíram de forma significativa para a aprendizagem dos estudantes. Na comparação das duas atividades, foi possível verificar que o experimento de laboratório serviu um pouco melhor do que o vídeo para esclarecer o significado dos conceitos de interferência e

de figura de intensidade e para aprender que o fenômeno de reflexão pode propiciar a interferência da luz, enquanto que a vantagem do vídeo ocorre ao relacionarem o fenômeno de interferência com eventos semelhantes do cotidiano e ao ficarem sabendo que o colorido observado nas películas delgadas depende da relação entre a espessura da película e o comprimento de onda da luz.

Cabe ainda destacar que as manifestações dos estudantes foram favoráveis ao uso do laboratório e do vídeo como alternativas de ensino. Talvez, para ilustrar, a manifestação que melhor tenha expressado as opiniões dos estudantes em geral seja “Quem me dera que sempre houvesse tantas alternativas para estudar Física”.

Pessoalmente tivemos muita satisfação em produzir o vídeo e realizar o planejamento e a montagem de experimentos de laboratório. Em especial, sentimo-nos gratificados com a aceitação e valorização dada pelos estudantes às atividades desenvolvidas a partir desses recursos de ensino.

Referências Bibliográficas

- BUCHWEITZ, Bernardo. An epistemological analysis of curriculum and an assessment of concept learning in physics laboratory. **Tese de doutorado**. Ithaca - NY, Cornell University, 1981.
- BUCHWEITZ, Bernardo e DIONISIO, Paulo Henrique. **Óptica Experimental: manual de laboratório**. 3ª ed. Porto Alegre: Instituto de Física - UFRGS, 1994.
- CANDAU, Vera Maria. **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis, Ed. Vozes Ltda., 1988.
- COOK, David M. Video problem solutions for introductory physics. **American Journal of Physics**, **50**(3): 268-269, 1982.
- DAVIES, G. R. Waves via video. **Physics Education**, **23**: 59-61, 1988.
- _____. Introductory videofilms for physics laboratory classes. **The physics teacher**, **29**: 36-37, 1991.
- FERRÉS, Joan. **Vídeo e Educação**. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- HALLIDAY, David e RESNICK, Robert. **Física 4**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

- JOHNSON, Walter H. Experience with videotaped problem solutions for introductory physics courses. **American Journal of Physics**, **56**(7): 637-638, 1988.
- KENEALY, Patrick F. Instructional video in a university physics program. **American Journal of Physics**, **53** (3): 220-224, 1985.
- PILETTI, Claudino. **Didática Geral**. 18^a ed., São Paulo, Cortez, 1995.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Técnicas de Ensino: Por que não?**. Campinas, SP, Papirus, 1995.

Trabalho doméstico infanto-juvenil: que espaço é esse?

*Cecília Osowski**
*Jussara Gue Martini***

Resumo

O trabalho doméstico tem configurado-se como um referencial para aprendizagens de relações sociais e culturais, incluindo-se aqui aquelas peculiares ao mundo do trabalho, tendo por referência as atividades que se desenvolvem no espaço doméstico, familiar ou não. Inclui-se, aí o trabalho infantil, que aparece geralmente como ajuda, e raramente (até porque é inconstitucional) aparece como "trabalho" propriamente dito. Discute-se as relações entre trabalho infanto-juvenil, trabalho doméstico e subjetividades.

Palavras-chave: trabalho doméstico; trabalho infanto-juvenil e subjetividades.

Abstract

Domestic labor has been configured as a referencial for the learning of social and cultural relationships, including, at this place, the ones peculiar to the world of labor, having as a reference activities that are developed in the domestic space, both familiar ou not. There is included the infantile labor, which generally appears as aid, and seldom (precisely because it is unconstitutional) it appear as "labor" properly. We discuss the relations between infanto-juvenile labor, domestic labor and subjectivities.

Keywords: domestic labor; infanto-juvenile labor and subjectivities.

* Professora Titular da UNISINOS. Doutora em Educação

** Professora Adjunta da UNISINOS. Mestre em Educação

Educação, trabalho e família

O tema - educação e trabalho - não é novo na literatura educacional, sendo examinado de forma mais incisiva na década de 70 (Tourinho, 1993). Pesquisadores e estudiosos do assunto têm discutido algumas das formas sob as quais o trabalho tem constituído-se: servil, agrícola, manufatureira, industrial, doméstica, artesanal, etc. e de que forma ele tem afetado e/ou relacionado-se com a educação.

Examinando a multiplicidade de abordagens sobre essa temática e, considerando a atualidade e relevância do tema trabalho infanto-juvenil, buscamos investigá-lo relacionando-o com a escola e com o currículo, sobre o que se tem pouca pesquisa. A investigação envolvendo escolas municipais de 1º grau, dos municípios de Porto Alegre, Gramado, São Leopoldo e Vacaria, desenvolveu-se através de questionários, produção de textos pelas crianças e entrevistas com alunos e alunas trabalhadores/ras, docentes e a administração da escola. Nesse artigo, abordaremos as relações entre trabalho doméstico infanto-juvenil e subjetividades.

Um dos conceitos básicos de trabalho é o de Marx(1983, p.139) que o entende como o "conjunto das faculdades físicas e espirituais que existem na corporalidade, na personalidade viva de um homem e que ele põe em movimento toda vez que produz valores de uso de qualquer espécie", incluindo-se aqui, bens sociais, culturais, econômicos. Entretanto, no cotidiano de nossos dias, onde o mercado de trabalho invadiu a esfera familiar, apropriando-se dos corpos e mentes de seus membros, o que temos visto é um eufemismo - o trabalho visto como ajuda - para apoderar-se de uma mão-de-obra barata e abundante: a força de trabalho infantil. Assim, a grande maioria das crianças que trabalham em casa, sem remuneração, muitas vezes tomando conta da casa e dos seus irmãos e irmãs menores, são apresentados apenas como "alguém que ajuda". Portanto, atrás da "ajuda" infantil, no ambiente familiar, muito está escondido.

Nessa perspectiva, cabe à escola oferecer condições materiais e culturais para que não só ocorram tais discussões, como também (re)construam-se pensamentos, posições e atitudes sobre essas questões. Os currículos escolares são espaços que a escola poderá ter para o questionamento e a construção desses saberes sobre as relações do trabalho com a formação das crianças e adolescentes e suas implicações tanto no contexto sócio-cultural mais amplo, quanto na esfera da produtividade. Tais questionamentos provavelmente serão complexos e aproximativos, dado que o currículo pode ser entendido como "os conjuntos de saberes escolares, tramas e redes das e nas relações sociais escolares, campos de poder, físicos

ou pessoais, institucionais ou imaginários que articulados constituem o cotidiano da escola, expressando e interferindo nas políticas educacionais, assim como impulsionando e sendo impulsionados pela sociedade. Ele pode ser visto como instrumental capaz de, contraditoriamente, fazer avançar/recuar a educação, e onde - através das práticas curriculares - são possibilitadas condições para que se constituam subjetividades explícitas ou implícitas". (Osowski, 1996, p. 165).

A discussão do trabalho em suas relações com a escola, tal como esta se dá em nossa sociedade, exige que analisemos as relações sociais de trabalho em suas diversidades, tais como em relação a gênero; a separação entre trabalho doméstico e trabalho profissional; a divisão entre trabalho remunerado e não remunerado... Dessa forma será possível mapear as diferentes possibilidades de troca (conflitos, idéias, afetos, influências, poderes) e o modo como estas diferenças (im)possibilitam, por exemplo, a construção coletiva e individual da subjetividade feminina. (Hirata, 1995).

A família, está em crise em nossos dias, mas, apesar disso, continua sendo "a primeira instituição com que uma pessoa entra em contato em sua vida"(Guareschi, 1995, p.79), embora muitas vezes, em alguns casos, seja mais pela ausência e/ou negligência dessa família do que pela sua atuação positiva sobre os indivíduos que a constituem. Na verdade, "por ser o "locus" privilegiado onde se processam as relações de afeto justo no momento de maior dependência da criança em relação ao adulto, é que a família exerce a função de mediar os valores sociais e as normas e padrões culturais" (Silva, 1994a, p.38).

Manifesta-se, dessa forma, a importância e a necessidade de estudos sobre a família, sob os mais diferentes enfoques, de maneira a apoiá-la e questioná-la, ao mesmo tempo que a reconhecemos, contraditoriamente, como espaço de controle e governabilidade, normatização e docilização.

Família, trabalho doméstico e criança

Se durante séculos podíamos pensar na família como o espaço "natural" onde o trabalho doméstico realizava-se, o advento do capitalismo exigindo a mercantilização da força de trabalho (Osowski, 1991), colocou novas bases na estrutura das diferentes instituições, dentre as quais, uma das mais afetadas foi a família. Isso aconteceu não só porque os adultos - pai e mãe - foram exigidos a trabalhar, afinal isso já acontecia mas também, e principalmente, porque com a saída dos adultos, as crianças passaram a incorporar-se nas rotinas do trabalho doméstico. Ariès (1981) descreve e a participação de crianças no mundo dos adultos e de suas atividades, já em épocas anteriores à nossa. Entretanto, o que talvez tenha mudado é o

significado dessa atividade, uma vez que, naquela época as crianças acompanhavam os adultos, enquanto que agora precisam desempenhar suas atividades sozinhas.

Assim, passaram a suprir uma mão-de-obra que se apresenta disponível no próprio ambiente, numa oferta considerada por muitos como "natural": afinal, se os pais ou um dos cônjuges tem de trabalhar para sustentar a casa é "justo" que os que ficam em casa ocupem-se das tarefas domésticas. O que não se diz, nem tampouco se questiona, é que tais tarefas em outros estratos sociais constituem trabalho que é, inclusive, passível de remuneração, podendo gerar mão de obra qualificada através de cursos, como é o caso, por exemplo, de cozinheiras/os, doceiras/os, costureira/o, ou mão de obra especializada, mesmo sem cursos regulares, mas que a prática trata de ensinar e aperfeiçoar, como é o caso de jardineiros e lavadeiras, por exemplo.

Essa é a situação de várias crianças entrevistadas por nós, na investigação que realizamos sobre o currículo de 1º grau e suas relações com o trabalho e o lazer dos alunos. Encontramos algumas crianças "ajudando" em casa, desde os 6 ou 7 anos, outras a partir dos 8 ou 9 anos. Elas arrumam a casa, lavam e passam roupa, cuidam dos irmãos menores, às vezes tendo até de cozinhar. Eis o depoimento⁸ de Elisângela, 6ª série, 13 anos, que "ajuda" em casa:

E - Quando começaste a trabalhar em casa?

Eli - Com 6 anos.

E - Como aprendeste a fazer esse trabalho?

Eli - Minha mãe me ensinou a fazer, que nem prá sair: quase sempre eu tenho que sair prá ela porque ela já é mais difícil(...) ali em casa tem muito morro prá subir e ela não consegue, daí que tenho que ajudar ela. (...) Desde os 6 anos eu ajudo a lavar louça, e hoje faço até faxina em casa.

Com a crise econômica da década de 80/90, a família foi diretamente afetada, exigindo a participação de maior número de pessoas da família no mercado de trabalho; assim, "em 1990, era mais freqüente ter famílias com duas ou mais pessoas trabalhando, 48,5% dos casos, ao contrário da média de uma pessoa, por família, padrão mais corrente em 1981 - 46,8%". (Ribeiro et alii, 1994, p.152). Essa mudança deveu-se ao aumento da participação das mulheres no mercado de trabalho, independente de sua condição de esposa ou filha (com exceção das filhas de dez a dezessete anos). Foram elas as que mais incrementaram sua participação no mercado de trabalho. "Tal aumento foi maior entre as cônjuges mulheres (37.2%), seguido pelas filhas de dezoito anos e mais, o que explica, em certa medida, a redução da taxa de atividades dos filhos de dez a dezessete anos, independente do sexo." (Ribeiro et alii,

⁸ Optou-se por transcrever a fala dos entrevistados e das entrevistadoras, tal como ocorreu.

1994, p.151-152).

Baseadas nesses dados e no depoimento das crianças e jovens entrevistados em nossa pesquisa,(Osowski e Martini, 1997), acreditamos que a inserção das mulheres e jovens de 18 anos ou mais exigiu, a nível familiar:

a) inserção sistemática das crianças nas tarefas domésticas, independente de sexo, como é o caso de Vagner, 3^a série, 11 anos:

E- E na tua casa, você ajuda a tua mãe?

V- Ajudo.

E- O que você faz?

V- Lavo a louça, seco, faço cama, limpo o banheiro, arrumo a minha cama e lavo a minha roupa.

b) início, já em tenra idade, nas atividades domésticas, como é o caso anteriormente relatado, em que Elisângela, 6^a série ajuda em casa desde os 6 anos.

Família e trabalho da mulher

As famílias que moram nas periferias urbanas, geralmente têm uma estreita vinculação com o campo ou são moradoras de zonas periféricas de cidades do interior. Sendo assim, ainda guardam alguns traços das relações sociais estabelecidas de uma forma peculiar nas sociedades camponesas, onde a mulher é responsável não só pelos trabalhos da casa, mas também trabalha ombro a ombro na roça, com os homens da casa, tornando-a uma mulher rude e forte, influenciando nos traços e papéis para homens e mulheres, marcadamente diferenciados.

A vida na cidade, geralmente em zonas periféricas, seja do interior ou na capital, manifesta a influência que a Revolução Industrial exerceu sobre a organização familiar lançando os componentes da família no mercado de trabalho, formal ou informal. Se num primeiro momento, no início do século XX, ainda as famílias mais pobres conseguiam manter a divisão de que à mulher cabia cuidar da casa e ao homem buscar dinheiro fora de casa, num segundo momento, principalmente após a Segunda Guerra Mundial, tal situação não se sustentou mais e as mulheres ingressaram no mercado de trabalho, também.

Inicialmente, para obter alguma remuneração pelo seu trabalho, a mulher voltou-se para o próprio ambiente da casa, realizando atividades que lhe permitiam cuidar dos filhos e da própria casa. Assim, podia fazer doces para vender, lavar roupa para fora, cuidar do armazém ou boteco junto com o marido, “dar” comida para fora, costurar... Integrava-se, dessa forma ao processo econômico, numa rotina muito comum, por exemplo, às famílias de origem alemã, do Vale do Itajaí, no final do século XIX, como nos indica

uma carta de Fritz Müller:

“Minha mulher, no tempo que lhe sobra da cozinha e do jardim e agora que Ana não requer mais tantos cuidados, se dedica à costura, coisa muito bem paga por aqui (por ex., para uma camisa, 16...). Também está lavando roupa para o Sachtleben, desde que ele está aqui em Blumenau. Na época do plantio ela terá de me ajudar na roça.” (Renaux, 1995, p.144)

Logo, no entanto, as mulheres em geral, precisaram sair para trabalhar fora, freqüentemente como doméstica ou faxineira, nas casas das famílias da burguesia, como, por exemplo, constatado na pesquisa de Renaux (1995). Isso ocorria num momento em que, segundo essa autora

“o reconhecimento da boa dona de casa [burguesa] se devia à administração do lar dentro de bons padrões de abastança, economia, ordem, limpeza. [Juntamente com isso] acrescentou-se à casa o tempero dos salões aristocráticos, a mulher [burguesa] sendo responsável pelo seu conforto, arte e etiqueta. Nesse ponto introduziu-se um fenômeno novo: com a melhoria do “status” da família e a expulsão da produção econômica da casa, o trabalho físico foi visto como inferior para uma “mulher de posição” e imediatamente assumido pela auxiliar próxima da dona de casa nos tempos da casa global [camponesa], a empregada”. (Renaux, 1995, p.133).

Com as mudanças políticas, econômicas e sociais e com o crescente apelo à exploração da força de trabalho feminina, junto com a separação entre o local de moradia e o local de trabalho, as mulheres das classes sócio-econômicas desfavorecidas (sem esquecer as mulheres de outras classes sócio-econômicas), passaram a ser vistas como mais uma participante do mercado de trabalho, num sentido mais amplo do que aquele restrito ao “cuidar da casa, dos filhos e do marido” ao mesmo tempo que seus filhos, em especial as filhas, assumiam tarefas domésticas enquanto estava fora.

Uma prática muito comum nos diferentes estágios em que a mulher gradualmente foi “emancipando-se” (leia-se, foi sendo engolida pelas exigências do mercado de trabalho) era, e ainda é hoje em dia, a de levar os filhos para o local de trabalho, principalmente as meninas, que “ajudam” a mãe nas tarefas rotineiras, ou prestam pequenos serviços à dona da casa ou aos seu filhos e filhas. Assim, o aprendizado do trabalho doméstico dá-se, na maioria dos casos, pela observação, pelo repetir, pelo “fazer junto”. Isso é confirmado, por exemplo, através do depoimento de Girlei, 3ª série, 9 anos:

E- E onde você tem aprendido coisas que te ajudam no teu trabalho,

quem te ensina?

G- Quem me ajudou a trabalhar foi a mãe. Ela pede prá mim, depois eu fui me acostumando.

E- E como você aprendeu na primeira vez?

G- Ai, não me lembro, faz tempo. Bom, a mãe pede prá mim lavar a louça, daí eu lavei e sequei, né? Aí, depois todo o dia, todo o dia. E fui me acostumando.

Também é o que diz Eliane, 3^a série, 10 anos:

E- Que é que tu fazes em casa? Tu lavas a louça e que mais?

EL-Limpo a casa, lavo roupa, depois passo o dia vendo televisão.

E- E quando tu começaste, era complicado fazer isso?

EL-Era bem complicado.

E- E o que sentias?

EL-Era um pouco difícil, eu achava muito pesado aquele serviço, mas agora não.

Trabalho doméstico e trabalho infantil

Na pesquisa que realizamos, chamou-nos a atenção o fato de muitas crianças começarem cedo a trabalhar, às vezes até antes dos 6 anos de idade, geralmente junto à própria família ou junto a famílias estranhas ou conhecidas. Muitas vezes a criança mora na casa de algum parente ou até mesmo de estranhos, numa relação extremamente peculiar, que Fonseca(1993,p.115) identificou como "circulação de crianças". Essa é uma prática bastante comum entre "famílias urbanas de baixa renda (que) abriga crianças cujos genitores estão alhures", (Fonseca,1993, p.116), e que a autora identifica como um processo social que expressa uma forma alternativa de organização de "parentesco" vinculada à cultura urbana. O que temos constatado é que, muitas vezes, essa criança vai para a casa de parentes ou estranhos e lá "ajuda em casa ou trabalha", mas sendo considerada "quase da família", conforme depoimento de uma menina que dizia:

"Eu ajudo a cuidar da casa, arrumo tudo, e ela me trata quase igual a uma filha, mas quando ela vai comprar uns tênis para a filha dela, ela também compra prá mim, só que o meu é diferente (não é tão bonito) quanto o da filha dela.

Além disso, ser considerada "quase da família" favorece o não-cumprimento dos encargos trabalhistas e o silenciamento dos direitos da criança em troca dos serviços que presta. É, pois, uma forma cúmplice de manter-se a criança "sujeitada" a um controle e a uma relação de poder em

que ela, e muitas vezes seus familiares, manifestam-se ambigualmente. Por um lado, expressam "agradecimentos e gratidão" pelo acolhimento da criança e pelos "presentes" que essa recebe, e por outro lado, não há o reconhecimento de que essa criança seja uma prestadora de serviços passíveis de remuneração e com "direitos trabalhistas".

Esses sentimentos de "gratidão" por aqueles que se ocupam da criança, (em muitas situações os casos são de exploração!) podem melhor ser entendidos quando pensamos o problema sob duas perspectivas: uma, refere-se ao fato de que as mães (raramente o pai e a mãe) não têm condições materiais de cuidar da criança; outra, refere-se a que "estudos antropológicos sobre famílias de baixa renda demonstraram repetidas vezes a natureza aberta da unidade conjugal" (Fonseca, 1993, p.116) o que facilitaria a circulação das crianças entre diferentes famílias, ou, no mínimo, possibilitaria que, pelo menos, uma pessoa adulta (que não a mãe biológica) tomasse conta dela. Essa forma de atender as crianças garantiria, em grande parte, sua própria sobrevivência.

Em estudo sobre o papel da mulher no Vale do Itajaí (Renaux, 1995, p.192), chamou-nos a atenção o fato de que os operários das fábricas, como a fábrica Renaux, moravam nas chamadas "casas de família". Eram moradias construídas nas proximidades da fábrica, casas grandes que abrigavam de três a sete famílias, geralmente "numerosas, com, em média, sete filhos cada uma. A divisão interna das casas era feita de tal modo que a cada família correspondesse uma cozinha, uma sala e dois quartos" (Renaux, 1995, p.192). Ou seja, embora abrigando um número reduzido de famílias, o número de pessoas morando juntas era grande. Está presente, certamente, a convivência em grupo e, porque não? a interdependência entre os membros das diferentes famílias. Compreende-se, pois, como, aqui no sul, manteve-se o costume de diversas famílias morarem juntas, costume esse diferente da forma de morar das famílias burguesas, imigrantes mais abastados, ou que pelo seu trabalho tiveram acesso mais rapidamente a melhores condições materiais de vida. Na verdade, junto às famílias operárias, mais do que em decorrência de um costume, morar junto a outras famílias era uma imposição que os donos das fábricas faziam a seus operários assegurando moradia àqueles que não tinham adquirido uma propriedade particular, visando, fundamentalmente, atender "não só a um ideal que começava a se impor na Europa, de dar garantias mínimas de vida aos seus conterrâneos, mas para fixar a mão-de-obra nas proximidades" (Renaux, 1995, p.190), atraindo, assim, para "as proximidades da fábrica, a mão-de-obra ainda relutante". (Renaux, 1995, p.192).

Essa proximidade do trabalho com a residência doméstica da família operária "misturava os laços de família, amizade, valores e objetivos comuns", favorecendo os interesses dos donos das fábricas, que facilitavam a

suas empregadas mais valiosas os cuidados com os filhos bebês, por exemplo, permitindo que amamentassem, duas vezes ao dia. (Renaux, 1995, p.190). Por outro lado, essas crianças ao crescerem, iniciavam-se "naturalmente" na rotina familiar de trabalho na fábrica e trabalhos domésticos, seguindo os passos de sua própria família. Na verdade, esses jovens, que iniciavam aos 14 anos sua vida de trabalhadores e trabalhadoras, faziam isso por decorrência de uma imposição econômica que os obrigavam a trabalhar, colaborando no sustento familiar.

O trabalho doméstico tem configurado-se, historicamente, como um referencial para aprendizagens de relações sociais e culturais, incluindo-se aqui, aquelas peculiares ao mundo do trabalho, tendo por referência as atividades que se desenvolvem no espaço doméstico, familiar ou não. Considerando que o trabalho infantil na maioria das vezes aparece como ajuda, e raramente (até porque é inconstitucional), aparece como "trabalho" propriamente dito, torna-se espaço para algumas aprendizagens que, provavelmente, interferirão na constituição de subjetividades.

Trabalho doméstico e a constituição das subjetividades

A discussão em torno do sujeito e da constituição das subjetividades, tem vindo para o cenário das discussões acadêmicas pela força com que os questionamentos da pós-modernidade têm desautorizado os discursos metanarrativos. (Lyotard, 1989; Silva, 1994b). Uma das questões com a qual nos defrontamos tem sido a de entender a especificidade, a constituição e as relações das subjetividades dos alunos e alunas trabalhadores/as infanto-juvenis de algumas escolas municipais de 1º grau diurnas que participaram de nossa investigação, conforme referido anteriormente.

Os resultados alcançados na pesquisa apontaram para a categoria de trabalho doméstico, como predominante no trabalho das crianças investigadas. Nessa perspectiva, e considerando a relevância e atualidade da questão, consideramos necessário discutir a produção de subjetividades, que se dá, na ótica de Guattari e Rolnik (1993, p.30), segundo "agenciamentos coletivos de enunciação". Isso significa que a produção da subjetividade se dá mediante descentramentos entre processos maquínicos de caráter extrapessoal e intrapessoal. Como processos extrapessoais, os autores indicam os sistemas econômico, social, tecnológico, de mídia, etc. e como processos intrapessoais enumeram os sistemas de percepção, sensibilidade, afeto, desejo, valores, corporalidade, etc.

No caso aqui examinado, as crianças aprendem a perceber-se, a enunciar-se enquanto "pessoas" a partir de tudo o que se passou em suas vidas: doméstica, escolar, social e do trabalho. São aprendizagens feitas em

conexão direta entre “as grandes máquinas produtivas, as grandes máquinas de controle social e as instâncias psíquicas que definem a maneira de perceber o mundo”. (Guattari e Rolnik, 1993, p.27).

A infância enquanto período de aprendizagens na família, na escola e em grupos vicinais e/ou informais constitui-se enquanto práticas sociais, marcada pelas limitações impostas pelas condições dessas práticas, no caso o trabalho doméstico. Sendo assim, inclui os movimentos, os recuos, as (re)organizações das referências necessárias para a produção das subjetividades adequadas aos diferentes processos de trabalho, no sistema capitalista.

Nesse sentido, aprendizagens no trabalho doméstico, a nível de infância, desenvolvidas sob o signo da dominação, subjugação, obediência, aliadas a uma percepção desvalorizada de si mesmo, pelo tipo de trabalho realizado (afinal, é mera ajuda!) podem levar a criança, quando adulta, a predispor-se a aceitar passivamente relações de produção excludentes socialmente.

Considerando-se que a produção de qualquer tipo de trabalho é, ao mesmo tempo, produção material e enunciativa entende-se como o trabalho doméstico não sendo socialmente valorizado, dificulte a aprendizagem de formas de resistência, enquanto produção de processos de diferenciação, aos quais Guattari e Rolnik (1993, p.45) chamam de revoluções moleculares.

Levantamos como possível questão para outros estudos, a necessidade de aprofundar as discussões relativas à constituição de subjetividades mediante o trabalho doméstico infanto-juvenil, examinando-se suas implicações na produção dos currículos escolares.

Referências Bibliográficas

- ARIÈS, Phillipe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- FONSECA, Cláudia. Criança, família e desigualdade social no Brasil. IN: REZZINI, Irene (org.). **A criança no Brasil hoje: desafio para o terceiro milênio**. Rio de Janeiro: Santa Úrsula, 1993, p.113-131.
- GUARESCHI, Pedrinho A. **Sociologia crítica: alternativas de mudança**.

- Porto Alegre: Mundo jovem, 1995.
- GUATTARI, Félix, ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- HIRATA, Helena. Divisão-relações sociais de sexo e do trabalho: contribuição à discussão sobre o conceito de trabalho. **Em Aberto**. Brasília, ano 15, n.º.65, jan./mar.1995.
- LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna: trajectos**. Lisboa: Gradiva, 1989.
- MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Abril cultural, 1983. vol. I, Livro Primeiro, tomo 1.
- OSOWSKI, Cecília I. Os chamados superdotados: um fetichismo para fortalecer o sistema capitalista? **Educação e Sociedade**. n.38:100-8, 1991.
- OSOWSKI, Cecília I. Educação básica e relações de poder: um olhar desde o interior do currículo. IN: STRECK, Danilo. (org.) **Educação básica e o básico na educação**. Porto Alegre: Sulina, 1996. p.150-168
- OSOWSKI, Cecília I., MARTINI, Jussara Gue. **O currículo de 1º grau e suas relações com o trabalho e o lazer dos alunos**. São Leopoldo: UNISINOS, 1997. (mimeo.)
- RENAUX, Maria Luiza. **O papel da mulher no Vale do Itajaí 1850-1950**. Blumenau: FURB, 1995.
- RIBEIRO, Rosa Maria; SABÓIA, Ana Lúcia; BRANCO, Helena Castello; BREGMAN, Sílvia. Estrutura familiar, trabalho e renda. IN: KALOUSTIAN, Sílvia M. (org.) **Família brasileira, a base de tudo**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNICEF, 1994. p.135-158.
- SILVA, Cármen Anselmi Duarte da. Família e educação: olhares e desafios. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 3, p. 33-47, dez. 1994a.
- SILVA, Tomaz Tadeu. O adeus às metanarrativas educacionais. IN: SILVA, Tomaz Tadeu. (org.) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994b. p.247-258.
- TOURINHO, Maria Antonieta de Campos. Currículo, trabalho e construção do conhecimento: percurso dessa temática na revista “Em Aberto” na década de 80. **Em Aberto**. Brasília, ano 12, n.58, p. 54-66, abr./jun. 1993

Educação: auto-organização e complexidade

*Ireno Antônio Berticelli**

Resumo

Partindo do pressuposto de que os predigamos das ciências em geral influenciam de forma decisiva as propostas educacionais históricas, o estudo faz uma abordagem dos paradigmas da auto-organização e da complexidade como recursos interpretativos do processo educativo, com ênfase num modo pós-moderno de compreender as diferenças, a pluralidade, a fragmentariedade sem, contudo, renunciar às possibilidades de intersubjetividade e de normatividade como processo complexo e auto organizativo da educação, no contexto de uma epistemologia emergente, muito conectada aos fenômenos naturais de auto-organização verificada na natureza em geral e no/na homem/mulher em particular: detentores do sistema mais complexo que se conhece, o cérebro humano.

Palavras-chave: Educação, paradigmas em educação, auto-organização, complexidade

Abstract

Starting from the presupposition that paradigms influence decisively historic educational theories, the study deals with paradigms of auto-organization and complexity as interpretative resources of the educational process, with emphasis in a postmodern way of understanding the differences, plurality, fragmentarity, without abdicating to the possibilities of intersubjectivity and normativity as complex and self-organizative process of education, in the context of a raising epistemology closely related with natural phenomena of auto-organization that we find out in nature in general and in man/woman in particular who presens the most complex system we know: human brain.

Key-words: Education, paradigms in education, auto-organization, complexity

* Universidade do Oeste de Santa Catarina
Endereço para correspondência: Rua Tiradentes, 898-E – Bela Vista – 89.804-060 – Chapecó/SC – Fone:
(049) 987.6887

Introdução

Este estudo parte do pressuposto de que os paradigmas das ciências em geral influenciam de forma decisiva as propostas educacionais históricas. Um excuro pela história da educação nos mostraria que as formulações paradigmáticas, em todos os tempos, fundamentaram pedagogias. Basta tomar algumas das grandes concepções filosóficas e científicas, para verificar o que se está, aqui, a afirmar: o idealismo em suas diversas formas, determinou pedagogias idealistas, desde Platão, passando por Santo Agostinho e várias formas assumidas pela modernidade. Ou, como entendeu dividir as diversas pedagogias SUCHODOLSKI (1984), em “pedagogia da essência e pedagogia da existência”. Ou, ainda, conforme a divisão feita por LUCKESI (1994), bem como por vários outros autores, reportando-se à pedagogia “da redenção”, “da reprodução”, “da transformação” e, ainda, as pedagogias liberal, progressista, com várias subdivisões. Ou ainda, conforme SAVIANI (1991e1994; NIELSEN NETO, 1988), que divide as tendências pedagógicas ou as pedagogias, em “teorias não-críticas”, “teorias críticas”, “teorias crítico-reprodutivistas” e assim por diante, (entendidas, aqui, todas as controversias e variantes que esta discussão produziu).

Todas estas teorias educacionais, estas pedagogias, estas tendências pedagógicas, que geraram *performances* didáticas, métodos, recursos didáticos, práticas pedagógicas históricas, sempre tiveram, à base, seus fundamentos, seus paradigmas - bases teóricas que geraram práticas, ora mais, ora menos definidas e claras. E as práticas didático-pedagógicas foram tidas como mais claras e distintas, na mesma proporção em que foram tidas como claras e distintas as várias teorias, os vários paradigmas. Assim, à guisa de elucidação, as práticas educativas jesuíticas se tornaram tanto mais características e foram executadas com decisão e persistência, porque tidas como clara e distintamente fundamentadas nos princípios idealistas preconizados na *Ratio atque institutio studiorum*, mais conhecida como *Ratio studiorum*, publicada em 1599 pelo Pe. Aquaviva, onde tudo está rigorosa e claramente determinado, visando os fins educacionais preconizados por princípios claramente definidos e aceitos de forma irrestrita.

Assim, no decorrer da história, as propostas educacionais variam, como variam os modos de entender as ciências, conforme se adotam, rejeitam, tornam-se a adotar, velhos e novos paradigmas, sempre reinterpretados, sempre redefinidos pelas sucessões de poder, políticas sempre mutantes, interesses sempre variáveis.

Ainda que estes sejam os caminhos tortuosos, complexos, entrelaçados, percorridos pela educação, uma constante permaneceu,

punctuada nos diversos momentos históricos, pelas diversas instituições que se ocuparam da educação (o ensino informal não tem sido alvo de reflexão, a não ser nos últimos decênios): a constante a que nos referimos tem sido as várias *construções*, as diferentes formas de construir uma *Weltanschauung*, sobretudo fundadas na filosofia da consciência. E a preocupação deste breve estudo é, justamente, o de realizar uma reflexão em torno de alguns paradigmas que emergem, precipuamente, da Física, da Biologia e da Termodinâmica, ainda que tenham, historicamente, emergido de reflexões e práticas relativamente remotas.

Elegemos apenas os paradigmas da auto-organização e da complexidade, dada a exigüidade do espaço de um trabalho acadêmico com o caráter pedagógico que tem o presente estudo. Temos consciência que outros paradigmas, como o da *order from noise* (ordem a partir do ruído), são capazes de dar conta do problema que aqui se pretende investigar. Não se tem, pois, a pretensão de esgotar, mas sim de suscitar uma discussão.

Auto-organização e complexidade constituem, portanto, os dois paradigmas que se propõem à discussão, como recursos interpretativos da educação, em tempos e circunstâncias impostas pela pós-modernidade, onde as visões monolíticas, as concepções teleológicas de caráter universal se tornaram de difícil aceitação e sustentação tendo-se em conta os avanços das ciências e as compreensões de realidade que tais avanços ensejam, dentro do contexto que se convencionou (não sem profundas controvérsias), pós-modernidade, pós-metafísica, pós-estruturalismo...⁹

Auto-organização será sempre entendida, neste texto, como a capacidade de um sistema de se organizar a si mesmo em interação com o meio global. E *complexidade* será entendida como a desordem aparente onde temos razões para presumir uma ordem oculta ou, ainda, uma ordem cujo código não conhecemos. O desconhecimento de que aqui se trata não resulta da investigação insuficiente, mas da capacidade criativa da natureza, de sorte a não se submeter sempre aos *pré-conceitos* do investigador ou cientista. Exemplo contundente dessa complexidade e capacidade auto-organizadora é o cérebro humano, o sistema mais complexo de que se tem conhecimento. Ainda assim não se deve jamais subestimar a complexidade dos demais sistemas, até mesmo dos seres unicelulares. Estas são as características da natureza que respondem pela surpreendente pluralidade, pelas infinitas

⁹ Há outros conceitos que se encontram na mesma linha de reflexão que aqui se adota, tais como o da autopoiese, da morfogênese do conhecimento... A limitação normal deste espaço nos compele a limitar a discussão. Entre outras, podem-se recomendar, as seguintes obras para suprir a lacuna: MORIN, E. Introdução ao pensamento complexo. Lisboa: Instituto Piaget, 1991; PRIGOGINE, I. O fim das certezas. São Paulo: UNESP, 1996; ASSMANN, H. Metáforas novas para reencantar a educação. Piracicaba/SP: Ed. Unimep, 1996.

singularidades, pela riqueza inesgotável das diferenças.

Para os fins deste pequeno estudo, aceita-se o conceito de *paradigma* de THOMAS KUHN (1992) que diz: “Considero ‘paradigma’ as realizações científicas universalmente conhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (p. 13).

1. Auto-organização - produção da diferença

O conceito de auto-organização é inseparável daquele da complexidade. A mais significativa mudança ou, como se expressam PRIGOGINE & STENGERS, a mais significativa “metamorfose da ciência” se deu no que tange à mudança sofrida por nossas idéias “a propósito da natureza que descrevemos e do ideal que orienta nossas descrições”. De um conceito de

“natureza semelhante a um autômato, submetida a leis matemáticas cujo calmo desenvolvimento determina para sempre seu futuro real como determinou seu passado, chegamos hoje a uma situação teórica completamente diferente, a uma descrição que situa o homem no mundo que ele mesmo descreve e implica a abertura deste mundo”. (1984:1)

A descrição do mundo a partir do lugar que se ocupa, isto é, “estando no mundo” e não fora dele, determina uma conduta ética e política absolutamente diferente daquela da ciência clássica. De nossa parte, temos insistido sobejamente em ressaltar que o homem é parte da natureza que descreve quando faz ciência, ou seja, a unidade homem/mundo/natureza, na singularidade de todas as coisas - o que configura a complexidade em que se dão todas as relações e todos os processos no mundo, entendido como contexto complexo. As teorias científicas dizem diretamente respeito às relações que o homem mantém com o mundo natural. Disto é que resulta o interesse em investigar paradigmas científicos para verificar que relações são por eles “inspiradas”, entre o homem e o mundo. Para o educador esta é uma questão crucial, ao tempo das emergentes reflexões ecológicas e da discussão das *diferenças*. Não se trata de buscar “fundamentos” para a “construção” de um “modelo” ou de modelos educacionais monolíticos, mas se trata, bem antes, de buscar alguma compreensão possível do fenômeno educacional à vista de paradigmas emergentes, tais como os da auto-organização e da complexidade, no contexto da pós-modernidade.

FLICKINGER & NEUSER (1994) vêm na teoria da auto-organização “as raízes da interpretação construtivista do conhecimento”,

conforme preconiza o subtítulo de sua obra *Teoria de auto-organização*: as raízes da interpretação construtivista do conhecimento. Mas nossas reflexões, iniciadas na dissertação de mestrado, por volta de 1993, não tiveram origem nos estudos de Maturana, a que se referem Flickinger e Neuser. Estes autores têm razão, ao apontarem, na obra referida, que “Surpreendentemente, o pensamento de H. Maturana está sendo mais ou menos despercebido no Brasil, ainda que se constate interesse virtual na abordagem construtivista do conhecimento, sobretudo na área de Educação e sua referência à teoria de J. Piaget” (p. 11).

Nosso ponto de partida não é, contudo, o do construtivismo piagetiano. Nosso ponto de partida para a formulação de questionamentos são idênticos aos de Prigogine e Stengers (*opus cit.*): “Como distinguir o homem de ciência moderna dum mago ou dum feiticeiro e até, no ponto mais distante das sociedades modernas, da bactéria, que também ela interroga o mundo e não cessa de pôr à prova a decifração dos sinais químicos em função dos quais se orienta” (p. 2). Ou, então, como lembra MONOD, “da bactéria ao homem, a maquinaria química é a mesma” (1989). Ou, ainda, é pertinente arrolar as descobertas realizadas em torno do código genético. Lembra ATLAN (1992), que “O mais notável nessa descoberta foi o caráter universal do código: a correspondência entre as seqüências nucleotídicas dos gens e as seqüências de ácidos aminados das proteínas é a mesma em todos os seres vivos estudados até hoje, “desde a bactéria até o elefante”, incluindo-se, evidentemente, o homem” (p. 19). Estas são algumas entre muitas perguntas possíveis que inspiram a reflexão educacional no contexto da ciência pós-moderna e de seus paradigmas emergentes. Se, a um tempo, ficam, aqui evidenciadas as singularidades, as diferenças, as características únicas de cada vivente, por outro, não fica menos evidenciada a complexa trama que une, de alguma forma, entes diferentes. Afinal, o que é que possibilita o trânsito dos códigos de comunicação entre entes diferentes? E... tão diferentes! Mas não absolutamente diferentes. Este último é o pressuposto que faz a diferença decisiva entre o conceito clássico de ciência e a ciência da pós-modernidade¹⁰. Aliás, essa não-diferença absoluta nos coloca o mesmo paradoxo apontado por Prigogine e Stengers, em relação a Jacques Monod que afirma que agora o homem descobriu que está só, à margem de um universo que se lhe afigura estranho e as atuais “mundivisões” pós-metafísicas, pós-modernas que insistem em ressaltar as **diferenças** em contraposições às **visões de totalidade**, de unidade etc.

10 O conceito de “pós-modernidade” nos parece o mais adequado na discussão das questões atinentes às ciências ditas “da natureza” e, por consequência, de todas as ciências, justamente porque denota o modo de fazer ciência surgido com os tempos modernos, ou seja, no século XVI, com Galileu, de forma mais destacada.

Se a questão é a descoberta das diferenças, por um lado, por outro, se põe a não menos complexa questão de saber o que medeia uma ética possível, uma comunicação possível, uma convivência possível, um **viver bem** possível, não só para aquele que se disse, por tanto tempo o “rei do universo” e dispôs da natureza via monólogo. Mas o monólogo pode estar se transformando em diálogo, à medida em que a natureza responde com a ameaça da insustentabilidade da exploração pura e simples dos recursos naturais, quando, como dizem PRIGOGINE & STENGERS (*opus cit.* p. 22), “Em cerca de cento e cinquenta anos, de fonte de inspiração, a ciência se transformou em ameaça. E não somente em ameaça para a vida material dos homens, mas, mais insidiosamente ainda, em ameaça de destruição dos saberes, das tradições, das experiências mais enraizadas da memória cultural: não é esse um resultado científico, mas o próprio ‘espírito científico’ que é acusado”. GIDDENS (1991) se refere de forma insistente a tais perigos e ameaças em sua obra *Conseqüências da modernidade*, em vários títulos e subtítulos.

Estas preocupações se colocam como justificativa da busca de novos caminhos interpretativos para o processo educativo. A nosso ver a ciência não responde mais às emergentes demandas se continuar se baseando no pressuposto da passividade da natureza. As mais avançadas pesquisas de várias áreas do conhecimento (Física, Biologia, Termodinâmica ...) demonstraram que **o poder de auto-organização da natureza foge das pretensões de uma ciência que vise conhecer para controlar**. A capacidade auto-organizativa da natureza determina as diferenças: constitui-se na ruptura das generalizações pelo caráter de imprevisibilidade, de criatividade, de liberdade de que gozam os processos comunicativos, em larga escala e em graus elevadíssimos de complexidade.

2. Auto-organização e complexidade: paradigmas interpretativos do processo educacional

Cabe, neste estudo, o exame das conseqüências filosóficas e epistemológicas que decorrem dos paradigmas da auto-organização e da complexidade para o processo educacional.

O conceito de *complexidade* já fora formulado por Pierre T. de Chardin em *O fenômeno humano*, sob a ótica do processo evolutivo a que chamou de complexificação. Discutiu amplamente o conceito de complexidade, discutindo, também, os conceitos de desordem e de heterogeneidade organizada como pressupostos paradigmáticos básicos de toda sua teoria evolutiva bem como de sua visão de mundo. Complexificação e interiorização são, para Chardin, processos simultâneos. O primeiro representa a quantidade e o segundo a qualidade dos processos. Aumentando os elementos, no processo evolutivo, cresce a qualidade, até o ponto extremo e máximo, a que Chardin denomina *ponto ômega*.

Os estudos de Chardin, ainda que tenham alcançado êxitos extraordinários, inclusive entre muitos cientistas, sempre sofreram das restrições características que se esperariam em relação a um cientista-teólogo. Contudo, não se pode omitir o nome de Chardin quando se trata de, ao menos, historiar o conceito de *complexidade* e mesmo de *auto-organização*.

Sob a ótica da complexidade e da auto-organização, já não faz o mesmo sentido, ou nem faz sentido a concepção clássica de ciência em que tudo se reduz à *mathesis universalis*, dado o grau de liberdade auto-organizacional de que gozam todas as coisas e dado o grau de complexidade, que não permite o enquadramento nos *pré-conceitos*, de forma a exaurir qualquer possibilidade e espaço de indeterminação.

Contribuíram de forma decisiva para esta nova hermenêutica do real, teorias como as da *relatividade* e dos *quanta*. Complexidade, assimetria, descentramento, criatividade, surpresa, intuição, aleatoriedade são, entre outras, características tão ou mais significativas na natureza que a quantidade pura, geométrica e simétrica, matemática.

Quando o modelo newtoniano de ciência estava ainda em seu pleno vigor, Diderot, em sua obra *O sonho de D'Alembert* descreveu a formação do ser vivo como um processo complexo, em sua ruptura do conceito clássico de tempo e movimento, contrariando mesmo o conceito cartesiano de ser vivo como sendo uma máquina. Ressalta a sensibilidade como produto geral da matéria e a organização como processo intrínseco da natureza, muito e muito mais rico em explicação dos fenômenos da natureza e da vida animal, inclusive a humana, afirmando que, pela busca da melhor organização, as

moléculas que compõem a pedra exprimem, de sua maneira, sensações, numa espécie de manifestação de desejos e rejeições. A sensibilidade das partes constitui a sensibilidade do organismo inteiro, como num enxame de abelhas, cujo comportamento expressa coerência global, uma verdadeira alma coletiva, exatamente como a alma humana (in *Oeuvres*, 1935: 677).

Bergson (1859-1941), buscando formas mais aceitáveis das ciências, redescobre, de forma singularmente nova, a intuição,

“não como capaz de produzir sistemas mas resultados sempre parciais e não passíveis de generalização, expressão de uma prudência infinita. A idéia de abarcar a totalidade não mais significa atrelar a leis, a sistemas mas, pacientemente, acumular as imagens e as comparações concretas para ‘abarcar a realidade’. Trata-se de sugerir mais que definir, de maneira sempre mais precisa e exata aquilo que não pode ser expresso, porquanto as abstrações passam pela linguagem”. (BERTICELLI, 1995: 102-103)

Ainda que a pós-modernidade se ponha como a crítica da metafísica, não se podem ignorar as reflexões de BERGSON (1970) quando aponta o tempo como contínua invenção e novidade, em totalidade, em desenvolvimento inteiramente aberto, em oposição à visão de um mundo fechado, portanto, de um tempo e espaço absolutos coordenadas limitadoras do mundo que o entendimento *more mathematico* lhe pretende impor como forma única e definitiva de interpretação. Mais que interpretação, uma definição enquadradora. Ou, como diz Bergson, textualmente, referindo-se ao tempo como intuição e permanente novidade: “uma visão direta do espírito e pelo espírito” (p. 784). Aqui se nos configura um espaço possível para uma ética das diferenças.

As grandes discussões temáticas sobre gênero, sobre etnias, sobre a terceira idade, sobretudo no âmbito educacional, especificamente do currículo escolar, encontram um argumento, um espaço, uma justificação e um caminho possível de argumentação, pois se abre o espaço da liberdade criadora do ser diferente, mas autêntico. As diferenças se colocam como originais e não como uma subclasse (natureza de segunda, de terceira ou quarta categoria; etnia subordinada, de segunda categoria; gênero de segunda categoria etc.). A temática e os problemas de ecologia se postam (*plantean*, como se diz em língua espanhola) de forma nova. A possibilidade de uma ética em relação à ecologia emerge forte destas bases epistêmicas. Ou, como coloca a questão ATLAN:

“No espaço infinitamente aberto das teorizações nascentes, todas as possibilidades se equivalem. Todas podem, *a priori* ser reduzidas

umas das outras, e assim constituem um imenso pensamento tautológico - não formulado -, uma redundância inicial sobre a qual o trabalho de formulação crítica, intermediário entre a teorização e a prática poderá produzir seu efeito (auto?)” (1992:12)

Mas, afinal, para onde nos querem levar, a que reflexões e, sobretudo, a que práticas pedagógicas nos podem conduzir os paradigmas da auto-organização e da complexidade?

Não há dúvida de que nos habituamos ao pensar ordenado proposto por Descartes, dos juízos claros e distintos, das coordenadas tempo e espaço absolutos, da redução do real ao conceito matemático exato como propôs Galileu, à ordem dos mundos em harmonia perfeita, à gravitação universal do grande relógio cósmico como o viu Newton. Mas redescobrir os espaços da liberdade, da auto-organização, da força criadora da intuição, do improvisado com aparente desordem se torna um exercício difícil, pois a sensação que nos acomete é o da queda na “bagunça” frenética e incontrolável, pois a função da ciência sempre tem sido vista, na concepção moderna, como meio de controle, de dominação, de subjugação e exploração. E, para tanto, se fez mister impor métodos rígidos tidos como “rigor científico” que produzissem um meio “limpo”, uma ciência “exata” e “objetiva” pela homogeneização, pela generalização, pela universalização e padronização. Dentro destes rígidos padrões a educação também impôs sua norma.

3. Epistemologia emergente

Além da possibilidade da educação com respeito às diferenças, o paradigma da auto-organização possibilita a epistemologia de uma educação entendida precipuamente como processo auto-organizacional. A normatividade da educação se configura como uma dos componentes do processo, justamente porque tal processo é auto-organizacional, *natura sua* e normativo ao âmbito da racionalidade que, afinal, não é negada pela auto-organização, mas é tida como uma das possibilidades entre as inumeráveis possibilidades a que se referiu Atlan. O processo educativo se configura como auto-organizador. Não se trata do espontaneísmo que já tem sido proposto teoricamente sob algumas formas. O processo auto-organizativo se dá na interação. Entenda-se bem, que não se trata de uma interação mecânica, automática, espontaneísta, senão que se de uma interação com diferentes graus de liberdade e que, portanto, como processo educativo pode também não ocorrer.

A aprendizagem como processo de auto-organização só pode ser pensado no mundo, isto é, na ambientalidade do todo do mundo em relação e

em devir permanente para a mudança provocada pelas múltiplas e complexas interações. Aqui fica patente o acerto de FLICKINGER & NEUSER, ao vislumbrar na teoria da auto-organização “as raízes da interpretação construtivista do conhecimento”, conforme já mencionamos na introdução deste trabalho. Destacam, estes autores, que

“A diferença entre as clássicas teorias das Ciências Naturais, até hoje consideradas o ideal de ‘cientificidade’, válido, também, nas Ciências Humanas, e as teorias de Auto-organização consiste, antes de mais nada, numa perspectiva diferente em relação ao objeto. O objeto das teorias de Auto-organização não é mais tomado como estático e sempre dado num determinado ambiente, senão enquanto objeto dinamicamente forçado a se autoconfigurar sempre de novo, o que acontece, p. e., no caso da recursividade”. (*opus cit.* p. 23)

Portanto, o “objeto” das ciências da educação, nesta visão¹¹ não se “enquadra” estaticamente dentro de parâmetros rígidos e inteiramente controláveis. A característica fundamental de todo o processo é a de ser, o educando, um sujeito capaz, em primeiro lugar, de **auto-organização**. Este entendimento poderia levar erroneamente a pensar que uma decorrência lógica seja a de que “o aluno é o centro do processo”, como preconizaram algumas pedagogias. Não. Seria um erro entender assim. A auto-organização não se dá a partir de um centro. A complexidade das unidades componentes do todo e a complexidade do todo são hologramáticas, ou seja, não há centralidade senão comunicação absolutamente complexa. A unidade é complexa e está num meio (num todo) complexo. A diferença está nas unidades e no todo. Não há automatismos puros no processo comunicativo que enseja a auto-organização. Há intuição. Mas intuição não é, necessariamente, negação da racionalidade. A racionalidade também se dá num ambiente auto-organizador complexo. Desta sorte, buscar-se-ia em vão a *ratio*. Não há esta *ratio* da ciência clássica. A razão é razão complexa, dinâmica, **recorrente**¹² e, portanto, não linear.

Estas considerações e observações trazem um enfoque epistêmico da processo educacional muito diferente da epistemologia inspirada no modelo

11 Tanto Flickinger & Neuser, quanto Prigogine & Stengers, bem como outros autores mais, concordam em que o paradigma da auto-organização propicia uma nova visão de mundo. Os primeiros dois autores aqui citados utilizam esta expressão (visão de mundo) e os dois últimos utilizam a expressão nova aliança, com sentido praticamente idêntico.

12 O princípio da recorrência é magistralmente desenvolvido por Heinz von Förster em *Epistemology of Communication*. Suas numerosas aplicações, inclusive às ciências humanas, são discutidas e estudadas por vários autores, como Edgar Morin, Henri Atlan, Ilya Prigogine, Isabelle Stengers e outros e se configura um princípio fundamental para o entendimento dos paradigmas da auto-organização e da complexidade.

clássico de ciência. Retomamos um exemplo já citado, por mera questão de comodidade: a *Ratio Studiorum* supunham um objeto estático e, de preferência, um educando visto como objeto mesmo, ao invés de um sujeito auto-organizativo. Partia do pressuposto de que se pode simplesmente moldar o objeto-homem. Mesmo teorias bem mais críticas preconizam processos educacionais que ignoram a característica básica de todas as coisas, mesmo as assim ditas “inanimadas” - sua capacidade de auto-organização e sua complexidade. Justamente por sua complexidade são auto-organizativas, intuitivas, em permanente devir não linear mas **recursivo**, criativo, surpreendente a cada momento diferente: complexas. Tempo, neste enfoque epistêmico é **tempo recursivo**. Avanços e recuos em todas as direções, ordem e ruído, ordem/desordem são aspecto de um mesmo processo: o processo auto-organizacional na complexidade.

Os cientistas PRIGOGINE & STENGERS verbalizaram como segue, este pensamento :“Já é tempo de novas alianças, alianças desde sempre estabelecidas, durante tanto tempo menosprezadas, entre a história dos homens, das sociedades, dos saberes e a aventura exploradora da natureza” (*opus cit.* p. 226). Nesta perspectiva de reconciliação das duas culturas, o saber científico torna-se “auscultação poética da natureza e, simultaneamente, processo natural na natureza, processo aberto de produção e de invenção, num mundo aberto, produtivo e inventivo”. Pouco antes, no mesmo parágrafo, lembram estes autores que

“...Jacques Monod tinha razão: a antiga aliança animista está morta e bem morta e, com ela, todas as outras que nos apresentavam como sujeitos voluntariosos, conscientes, dotados de projetos, fechados numa identidade estável e de costumes bem estabelecidos, cidadãos no seio de um mundo feito para nós. Está bem morto o mundo finalizado, estático e harmonioso que a revolução copernicana destruiu quando lançou a Terra nos espaços infinitos. Mas o nosso mundo também não é o da ‘aliança moderna’. Não é o mundo silencioso e monótono, abandonado pelos antigos encantamentos, o mundo relógio sobre o qual recebêramos jurisdição. A natureza não foi feita para nós e não foi entregue à nossa vontade. Como Jacques Monod anunciava, chegou o tempo de assumir os riscos da aventura dos homens; mas se podemos fazê-lo, é porque, doravante, é esse o modo da nossa participação no devir cultural e natural, é essa a lição que a natureza enuncia quando a escutamos”. (*ibidem*)

Portanto, o enfoque educacional em que o homem é posto como centro do universo que deve dominar pelo conhecimento científico foi duplamente superado. Ao invés de “centro”, os tempos pós-modernos

redescobrem que o homem é, sim, **parte** do mundo. Homem/mundo é uma complexidade auto-organizadora. Não há solipsismo possível. PESSIS PASTERNAK (1993), como já o fizeram também Prigogine e Stengers, interpretou bem o paradoxo levantado por Monod ao dizer que o homem estaria, agora, à beira do universo e só, quando afirmou:

“O homem sabe hoje que ele não está só, na imensidade indiferente do Universo; se a ciência clássica, do alto de seu saber onisciente, havia reduzido a natureza à figura de um mero autômato, a ciência contemporânea, através de seu ‘ouvido poético’, devolveu-lhe seu potencial inovador e, por meio de um frutífero diálogo, reintegrou o homem ao Universo que ele observa”. (p. 35)

Este pensamento pode parecer muito otimista diante do pensar pós-moderno, pós-metafísico daqueles cientistas e filósofos que não estão mais dispostos a ver nenhum vislumbre, nenhuma saída após o anúncio nietzscheano da morte de Deus, simbolizando o fim de toda metafísica. Mas é intencional a busca de saídas explicativas *ad intra*, isto é, no seio da própria ordem física. Trata-se de uma tentativa incipiente de busca das *bases físicas* e biocientíficas da epistemologia da educação em particular e da filosofia em geral. O processo de auto-organização e da complexidade se dá sem apelo a garantias *cartesianas* de verdade sem ser, *per se*, a negação da metafísica, pois na visão de um mundo aberto **se trata mais de deixar caminhos (todos os caminhos possíveis) abertos que fechar caminhos**, ainda que desconhecidos ou não suficientemente conhecidos e explicados (cientificamente, se fizermos questão, ainda que essa expressão possa ser, por vezes limitadora de possibilidades, por ser, vezes outras, supostamente a única maneira verdadeira de conhecer).

A “nova aliança” tem por característica unir o que o homem separou: o mundo do homem e da natureza física que, afinal, é o mesmo: o homem é parte dela. Os saberes retomam seu lugar: saberes plurais. Essas alianças foram “tanto tempo menosprezadas”, como se expressam Prigogine e Stengers.

A área do saber que mais rapidamente se libertou tem sido, sem dúvida, a arte. Se libertou dos padrões, clássicos ou não. O saber educacional vem muito mais atrelado a padrões, políticas e pré-conceitos. Com muito acerto afirmou Popper, no célebre diálogo com Eccles, publicado em livro (*O cérebro e o pensamento*): “Acredito que na aprendizagem as hipóteses têm papel primário, que criar vem antes de comparar” (POPPER & ECCLES: 1992: 18). Nesta mesma obra, os autores discutem profundamente a fantástica unidade/pluralidade representada pela

mente/cérebro, modelo máximo da complexidade e do poder auto-organizacional, matéria que produz um *alter* (outro, diferente), que não é matéria: o pensamento. O homem, sistema aberto para o mundo é, como um eu, a acumulação histórico-genética - cultural ancestral atualizado, em devir. O processo de educação do homem (e de todos os seres) é ligado à mais originária ancestralidade e à mais recente atualidade e originalidade.

O conceito de complexidade, que se tornou paradigmático nas ciências atuais, ainda que seja extensamente abrangente, deverá, é claro, ser tomado com a precaução própria de quem entendeu a advertência de Popper sobre a falseabilidade. Sempre que algo se torna moda, se torna ameaçador e perigoso (STENGERS, 1990). Com o conceito de complexidade há que se ter a precaução contra as banalizações. A complexidade diz respeito à instabilidade dos sistemas, às bifurcações, às crises de impasse e risco, contudo, estabeleceu-se firmemente como visão de mundo, “criadora da idéia que as ciências podem dizer a verdade de nossa história”, como se expressa, ainda Stengers. Ainda que a idéia de complexidade tenha estado presente em vários pensadores, desde o século XVIII (*e.g.*, em Lichtenberg), depois dos trabalhos fundadores da Cibernética de Wiener e Ashby, que tornaram o conceito conhecido no meio científico, a visão de ciência sofreu um impacto decisivo. Von Neuman foi quem descobriu o vínculo que a une aos fenômenos de auto-organização, abrindo o caminho para as teorias das quais hoje Henri Atlan é o maior defensor¹³.

Complexidade, auto-organização, *order from noise* (ordem a partir do ruído), são paradigmas científicos que, a nosso ver, poderiam trazer uma verdadeira revolução do pensamento educacional. Estamos, contudo, muito longe de contar com estudos e reflexões que possam garantir bases epistemológicas sólidas e, sobretudo, práticas que se constituam uma sistematização suficiente.

Edgar Morin, em suas reflexões sobre a emergência dos fenômenos ordenados a partir das turbulências ou flutuações caóticas, conseguiu estabelecer um diálogo consubstanciado no trinômio “ordem/desordem/organização”. Ao se perguntar quais são os princípios de inteligibilidade que nos podem ajudar a conceber a hipercomplexidade cerebral, aponta para três princípios: (a) o princípio dialógico; (b) o princípio recorrente; (c) o princípio hologramático. Ao primeiro, define como associação complexa (complementar/concorrente/antagonista) de instâncias necessárias conjuntamente à existência, ao funcionamento e ao desenvolvimento de um fenômeno organizado. O processo dialógico neural a que se refere Morin, tem sua ressonância em toda a complexa comunicação

13 Veja-se PESSIS PASTERNAK, 1993: 15.

entre os seres vivos, a nível macro, no interior da célula viva, bem como a nível molecular, atômico e subatômico. O espírito/cérebro obedece de maneira dialógica aos princípios e às regras bioantropológicas hereditárias que governam o conhecimento humano. A cultura e suas regras também são veiculadas impressas nos espíritos/cérebros humanos. E cada indivíduo tem seus princípios e regras que marcam sua individualidade e autonomia, formada por suas vivências. A este conjunto todo denomina de auto-geno-eco-sócio-organização (1987: 96). Neste contexto global de complexidade é que se entende o processo educacional, na ótica da auto-organização. A aprendizagem se dá em recorrências contínuas, isto é: é um fazer e refazer de saberes, formando uma espécie de anel que se constitui em processo organizador fundamental e múltiplo no universo físico, que se desenvolve no universo biológico e que nos permite conceber a organização da percepção e a organização do pensamento (*idem*, p. 97).

Ainda que, conforme destacaram Flickinger e Neuser, o conceito de auto-organização esteja à base do construtivismo, Piaget levantou objeções ao conceito de ruído organizacional de Atlan. Sua objeção é a de que o ruído não pode ser considerado ruído para o sistema, pois este o integra à sua organização dinâmica, como contribuição efetiva. De fato, Piaget não nega o processo auto-organizador do ruído. Concluimos, sem esgotar os argumentos e contra-argumentos dos contendores, que, de fato, aquilo que é ruído num momento, torna-se condição para o inteiramente novo em outro momento. Este é o princípio de recorrência em funcionamento na aprendizagem. ATLAN assim coloca a questão:

“[...] o princípio da informação (complexidade) através do ruído pode ser útil para a compreensão lógica da organização e da integração do novo. Em outras palavras, ele constitui um princípio de organização, digamos, normal, em qualquer sistema natural dotado de faculdades de auto-organização e adaptação pela aprendizagem não-dirigida. Por isto a tentação de interpretar as crises como efeito de ruído na organização, e o eventual efeito positivo das crises como um caso particular de aplicação desse princípio, parece conduzir a uma pista falsa. Os efeitos do ruído são permanentes. Negativos ou positivos, eles fazem parte da organização do sistema mesmo na ausência de qualquer crise”. (1992: 78-79)

A auto-organização como princípio educativo se configura como a interação complexa com o meio. A ação do docente é uma das variáveis no processo. Difícil é afirmar, depois de toda a reflexão supra, que seja a principal e decisiva. Não se pode ignorar, nisto tudo, a significação da recorrência, o fazer e o desfazer e o refazer...

Considerações finais

Este estudo tentou um enfoque epistemológico a partir dos paradigmas da auto-organização e da complexidade, deixando o quanto possível claro que um princípio integra o outro, necessariamente e lhe é condição. É possível uma reinterpretação da pedagogia, da educação como processo, a partir de tais paradigmas. **O que nos parece fundamental num estudo deste tipo é a possibilidade de buscar bases de explicação do processo educativo não somente em conceitos e abstrações, mas no lugar mesmo onde as coisas acontecem: a materialidade auto-organizativa dos seres, em capacidades e dinâmicas reais, materiais/espirituais.**

Não se levantou a questão crucial da neurociência em toda esta discussão pela exiguidade do espaço que este estudo oferece e pela despreensão de esgotar tão vasto, complexo e emergente assunto. Contudo, para um aprofundamento deste estudo ou de outros que possam emergir nesta mesma linha de investigação, a neurociência se configura suporte indispensável e primordial.

As questões da pós-modernidade encontram, sobretudo as questões educacionais e sociais, amplas possibilidades explicativas nos paradigmas da auto-organização e complexidade, sobretudo como processo recorrente. A visão de um mundo aberto, onde todas as possibilidades são possibilidades válidas, a exclusão das diferenças e **dos** diferentes perde suas pretensas “razões fundantes”. Até mesmo a grande questão da metafísica adquire novos espaços de discussão. Aliás, todos os tipos de dogmatismos e todas as formas de exclusão perdem o chão em que se apoiam.

Não estamos diante de nenhuma panacéia para todos os males. Longe disto. Estamos diante de uma discussão incipiente, fragmentária e ainda muito frágil em experiência, sobretudo. Contudo, parece-nos que não se pode mais ignorar este enfoque epistemológico da compreensão do processo educativo. Ressalte-se, ainda mais, a importância deste entendimento para as questões educacionais referentes à ecologia que desponta como atitude inteiramente nova e que se choca com força com o modelo clássico de ciência.

Por tudo isto e por muito mais, se justifica que este tipo de estudo seja conduzido avante. A contribuição que aqui se apresenta é pequena, ainda tateante, mas suficiente para dizer que **aqui há um problema.**

Referências Bibliográficas

- ATLAN, Henri. **Entre o cristal e a fumaça**: ensaio e conferências. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.
- BERTICELLI, Ireno Antônio. **Educação e totalidade**: pressupostos filosóficos e epistemológicos. Blumenau-SC, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação: ensino superior) - Departamento de Educação, Universidade Regional de Blumenau.
- BERGSON, Henri. L'évolution creatrice. In: **Oeuvres**. Paris: P.U.F., 1970.
- CHARDIN, P. T. de. **O fenômeno humano**. São Paulo: Herder, s.d.
- DIDEROT, D. **Oeuvres**. Paris: Gallimard, 1935.
- FLICKINGER, Hans-Georg & NEUSER, Wolfgang. **Teoria de auto-organização**: as raízes da interpretação construtivista do conhecimento. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.
- GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: Ed. Da UNESP, 1991.
- KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MONOD, Jacques. **O acaso e a necessidade**: ensaio sobre a filosofia natural da biologia moderna. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.
- MORIN, Edgar. **O método - III**: o conhecimento do conhecimento-1. Portugal: Europa-América, 1987.
- NIELSEN NETO, Henrique. **Filosofia da educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1988.
- PESSIS-PASTERNAK, Guitta. **Do caos à inteligência artificial**: quando os cientistas se interrogam. São Paulo: Ed. Da UNESP, 1993.
- POPPER, Karl & ECCLES, John. **O cérebro e o pensamento**. Campinas: Papirus; Brasília: UnB, 1992.
- PRIGOGINE, Ilya & STENGERS, Isabelle. **A nova aliança**: metamorfose da ciência. Brasília: Ed. da UnB, 1984.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, a curvatura da vara, onze teses sobre a educação e política. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 1994.
- STENGERS, Isabelle. **Quem tem medo da ciência?** Ciência e poderes. São

Paulo: Siciliano, 1990.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas:** pedagogia da essência e pedagogia da existência. 3.a ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1984.

Democratização do estado e conselhos com representantes da sociedade civil : por quê e para quê são criados os conselhos municipais de educação?

*Maria Antonieta Dall'Igna**

Resumo

O texto trata da contradição entre a criação de Conselhos Municipais de Educação, no Rio Grande do Sul, como exigência das políticas governamentais e as dificuldades de efetiva ação dos conselhos na gestão pública. Aponta a coincidência da criação desses Conselhos com as políticas de municipalização do ensino, e levanta questões sobre as reais possibilidades de estes se tornarem instrumento de participação da sociedade na gestão das políticas públicas.

Palavras-chave: Política educacional, gestão democrática, participação

Abstract

This article analyses the contradiction in creating Municipal Councils of Education as governmental policy and the great difficulties for the effective intervention of such Councils on public decisions on educational matters. It points out the simultaneity of the creation of the Councils and the municipalization of primary education in Rio Grande do Sul. It also raises questions on the possibility of the Councils being an instrument of social participation on public administration, within an authoritarian context.

Key-words: Educational policy, democratic governance, participation

* Universidade Federal de Pelotas - Faculdade de Educação
Endereço para correspondência: Rua Conselheiro Silveira Martins, n. 275, Bairro Areal - CEP - 96077-060
- Pelotas, RS - Telefone - (0532) 287008 - FAX (0532) 254573
E-Mail: dalligna@ufpel.tche.br

Preparando esta fala, uma preocupação que tem sido constante nas minhas reflexões novamente me assaltou. Quando se trata de falar a respeito da educação enfrenta-se uma situação muito especial - ou se fala de seus problemas, da sua falência, principalmente a da escola pública, ou se mostram exemplos de experiências isoladas e das mais variadas, consideradas bem sucedidas. A primeira desilude, a segunda, embora aponte possibilidades de solução para os problemas, carece de uma visão mais ampla das questões educacionais. Entretanto, ambas são necessárias e complementares para uma análise mais acurada do processo educativo.

A interrogação introdutória é uma provocação que tem origem no processo pelo qual estão sendo criados os CMEs e traduz as preocupações que me levaram a uma pesquisa, ainda em andamento, sobre o papel dos Conselhos Municipais de Educação nesta sociedade e com este Estado que se caracteriza pela centralização e pelo autoritarismo, através do estudo das ações efetivas. Nessa primeira etapa, o estudo se baseou na análise do texto das leis municipais que criam os Conselhos. No momento seguinte, serão coletadas informações sobre as atividades reais e o funcionamento dos CMEs.

Ainda que eu esteja aqui em razão do meu lugar como professora na universidade, estão presentes na minha reflexão: a professora pública de primeiro e segundo grau, a conselheira do Conselho Municipal de Educação e a cidadã que acredita na utopia da construção de uma sociedade melhor, que acredita na participação como forma de gestão pública e que vê nos Conselhos um espaço importantíssimo para isso.

Inicialmente, proponho-me a abordar alguns aspectos relacionados à criação dos CMEs no Rio Grande do Sul e a discutir alguns conceitos e princípios que se colocam em jogo para, a seguir, tratar das funções previstas para os conselhos municipais na legislação específica.

Os órgãos colegiados, os conselhos, formados por representantes da comunidade, estão se tornando elemento quase obrigatório quando se trata da gestão das políticas governamentais na área dos direitos sociais. Aí estão, entre outros, os Conselhos Municipais de Saúde, os Conselhos Tutelares e da Criança e do Adolescente e em outro nível os Conselhos Escolares. Essa prática política compõe o atual quadro da gestão pública apresentando características controvertidas, pois reúne governos autoritários e centralizadores com elementos de descentralização e de distribuição de poder.

Na área da educação, os Conselhos não são novidade. No nível federal o Conselho Nacional de Educação foi criado em 1930, os Conselhos Estaduais, a partir da Lei 4024/61 e os Conselhos Municipais de Educação vêm acompanhando as políticas de municipalização do ensino que se

desenvolvem desde a década de sessenta. Entretanto, o papel que esses conselhos têm desempenhado não corresponde aos princípios que, teoricamente, devem fundamentar e justificar a sua criação: a democratização da gestão com a participação da comunidade nas decisões e no controle das políticas públicas. Ao contrário, muitas vezes, os conselhos caracterizam-se pelo reforço dos grupos no poder ou pela salvaguarda de seus interesses e por uma extrema burocratização. Ao mesmo tempo o poder que exercem é bastante limitado, suas funções são predominantemente consultivas e/ou opinativas e, mesmo assim, nem sempre conseguem ser ouvidos ou ter sua opinião acatada.

O Conselho Federal de Educação (Ferreira, 1992, p.300-3), desde a sua instalação na década de trinta, concentrou seu trabalho no atendimento ao Ensino Superior, no compromisso dos conselheiros com o Poder Executivo e com a implantação do Ensino Superior privado. As contradições do populismo reinante no governo brasileiro estiveram presentes no CFE, durante o período de 1961 a 1964. Assim como, no período pós-64 esse Conselho foi instrumento importante na implantação do modelo educacional pois “além de salvaguarda dos “ideais revolucionários” da Escola Superior de Guerra, o papel do CFE foi ativo na elaboração das Reformas Educacionais (Leis 5540/68 e 5698/71), na defesa dos acordos MEC/USAID”(idem, p 303). O comprometimento do CFE com os interesses do ensino privado, principalmente, levou à sua extinção em 1994.

O Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, criado na década de 60, tem-se caracterizado por uma ação burocratizada, legalista e técnica, servindo, em alguns momentos, como palco para disputas de projetos políticos, o que não é necessariamente negativo.

Os Conselhos Municipais de Educação, no Rio Grande do Sul, apresentam uma história marcada por indefinições. São elementos constitutivos dos processos de municipalização do ensino mas enfrentam dificuldades para cumprir as funções que lhes são atribuídas, pois não existem mecanismos capazes de comprometer os executivos municipais com o reconhecimento e o respeito às suas deliberações, diagnósticos e sugestões.

Esta situação nos coloca diante de um contra-senso. Ao mesmo tempo em que cresce o número de Conselhos nas mais diferentes áreas, em grande parte porque se tornaram uma exigência de leis e programas de governo, as suas condições de atuação e de exercício de alguma forma de poder é extremamente restrita, em qualquer das três instâncias do Poder Público, apesar de ser uma política oficial ou talvez em razão disso. Para compreender qual o papel efetivo dos Conselhos Municipais de Educação no Estado do Rio Grande do Sul, é importante começar por analisar como

eles se estruturam, atuam e se relacionam com os Governos e com a sociedade hoje.

No âmbito dos Estados e Municípios o processo de reordenamento constitucional, inspirado no princípio da gestão democrática da escola pública, encaminhou-se para uma reformulação dos conceitos e da composição dos órgãos colegiados. A Constituição Federal estabelece o princípio da “gestão democrática do ensino público” (art. 206. Inciso VI). Muitas Constituições Estaduais, em 1989, “*definiram aspectos importantes acerca dos seus Conselhos de Educação tanto no que se refere à sua composição, quanto às suas atribuições*” (Oliveira e Catani, 1993, p.52). Na composição, toma força a representatividade através de sindicatos e de outras entidades, tanto dos setores educacionais como da sociedade civil.

Na mesma esteira, muitas das Leis Orgânicas Municipais estabelecem a criação de CMEs, em muitos casos definindo, inclusive, suas competências. Ao mesmo tempo, Leis Municipais criam Conselhos Municipais de Educação compostos por representantes da sociedade. Esta representação é das mais variadas, adaptando-se à realidade de cada município e incluindo clubes de serviço, APAEs¹⁴, associações de moradores e segmentos religiosos, Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente e Conselho Tutelar. entre outros, que se somam à representação predominante dos professores das diferentes redes de ensino.

O incentivo à criação dos Conselhos Municipais de Educação está relacionado à defesa das idéias municipalistas e, como tal, compõe o elenco de propostas da Unidade de Educação e Cultura (UEC) da FAMURS (Federação das Associações de Municípios do Rio Grande do Sul) para a organização dos sistemas municipais de educação. Relaciona-se, por outro lado, com as políticas de municipalização do ensino, constantes das pautas das agências internacionais desde a década de 60, respondendo “*ao incremento da internacionalização da economia mundial e à opção dos países latino-americanos pelo capitalismo associado dependente que, através de várias organizações internacionais, vem incentivando e sugerindo diferentes formas de descentralização educacional para os países dependentes*”(Dall’Igna: 1992, p.60).

A proposta de transferência do ensino fundamental para a responsabilidade dos governos municipais faz-se presente na legislação educacional brasileira a partir da década de 60 e se destaca em três momentos históricos: o início da década de 70, após a promulgação da Lei 5692/71, em 1982 com a implantação do PREDE (Projeto Multinacional de Regionalização Educacional 1981-1982) ao que se acrescenta outro fator

14 Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

importante, a eleição de governadores de oposição em 1982 e 1986 e, finalmente, o momento que sucede à promulgação da Constituição Federal de 1988.

Um levantamento inicial, com dados coletados nos arquivos da FAMURS, mostra essa correspondência entre a criação dos CMEs e o incentivo dos governos, quer estadual, quer federal, aos processos de municipalização, descaracterizando-a enquanto projeto de democratização dos sistemas municipais de educação. Isto porque as iniciativas de municipalização do ensino fundamental, experimentadas até agora, têm-se caracterizado pela intenção de transferir encargos e responsabilidades e não pela distribuição efetiva do poder. Em 1995 estavam instalados, no Rio Grande do Sul, cento e oitenta Conselhos Municipais de Educação. Numa amostragem verifica-se que três foram criados na década de 60, nove durante a década de 70, vinte nos anos 80 e cento e vinte quatro entre 1990 e 1995, principalmente em 1990 (trinta e quatro), 91 (quarenta e oito) e 93 (vinte e quatro).

A transferência de atribuições do Conselho Estadual de Educação para os Conselhos Municipais já estava sugerida no primeiro Plano Estadual de Educação, elaborado pelo Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, no final da década de 60. Entretanto, mesmo que Romão (1992: p.93) considere que este foi o estado onde esses Conselhos Municipais mais se desenvolveram, e que, *“somente no Rio Grande do Sul, houve efetiva descentralização das competências normativas do Conselho Estadual para os municipais”* (1992: p.93), a transferência de poder para os CMEs é extremamente limitada e está subordinada a uma decisão do CEE, a partir do cumprimento de determinadas exigências. Os Conselhos Municipais somente recebem, do Conselho Estadual de Educação, habilitação para dar parecer prévio sobre a criação de escolas e ampliação de séries e para aprovar regimentos escolares, sendo, ainda, restrita ao âmbito da rede municipal de ensino, e a formalização das primeiras ainda cabe ao Conselho Estadual. Até 1994 somente 62 Conselhos Municipais de Educação tinham atingido as condições e recebido delegação de atribuições do CEE/RS. Embora a adequação às exigências do CEE não seja obrigatória, para os Conselhos Municipais conseguir a “habilitação” pelo CEE é um *status* que lhes dá credibilidade.

Por sua vez, os Municípios apresentam um avanço significativo na direção de consolidar o que poderíamos chamar de sistema municipal de educação, *“os Órgão Municipais de Educação estão criados, organizados e equipados, com recursos oriundos dos orçamentos municipais. Os Conselhos Municipais estão criados...os Planos de Carreira foram implantados e a situação salarial do magistério municipal é melhor do que há algumas anos*

atrás... No entanto, pouco se verifica de maior participação da comunidade ou de maior integração entre esferas de Governo ou segmentos do sistema de ensino” (Dall’Igna, 1992, p. 210). O crescimento dos Municípios na área da educação fundamental é significativo, tanto em termos quantitativos, quanto qualitativos, embora seja do Governo Estadual a responsabilidade pela oferta do maior número de matrículas.

A criação de Conselhos Municipais de Educação compõe o processo de instrumentalização e fortalecimento dos Municípios na área educacional, existindo uma preocupação efetiva com a forma de organização e o funcionamento dos Conselhos Municipais. Tanto o Conselho Estadual de Educação como a Secretaria Estadual de Educação e a Unidade de Educação e Cultura da FAMURS com o Conselho de Secretários Municipais de Educação (CONSEME) ligado à UNDIME (União dos Dirigentes Municipais de Educação) vêm emitindo orientações e definindo princípios básicos e características para os CMEs do Rio Grande do Sul.

Os Executivos Municipais e os CMEs assumem essas sugestões, se não como exigências, pelo menos como modelo. Essa dependência de possíveis orientações (aliás, uma característica muito forte do sistema educacional brasileiro, em que um modelo é sempre buscado) é flagrante nas leis municipais que criam os CMEs estabelecendo sua constituição e atribuições com um respeito muito forte às sugestões e exigências do Conselho Estadual. De acordo com elas o Conselho Municipal de Educação deve ser um órgão colegiado, participativo, representativo e autônomo. Um estudo realizado pela UFRGS e a FAMURS mostrou que, entre as funções previstas para o CME

“predominam aquelas consultivas, indicando a necessidade de avançar, em muitos municípios, na constituição de um órgão que realmente influencie a política e a programação educacional”(Luce, Sari e Farenzena: 1993, p. 47).

Entre as atribuições dos CMEs estão emitir pareceres, opinar, deliberar, normatizar e sugerir medidas para a educação municipal, entretanto, a especificação das tarefas mostra que a possibilidade de deliberação dos Conselhos é limitada, ficando ele na dependência das solicitações do Poder Executivo Municipal, assim como poucos são os dispositivos que dão poder de decisão ao Conselho. Mesmo tendo que concordar que *“se um conselho for registrado como deliberativo e há quem ache que deve ser consultivo. Isso não faz a menor diferença. Se um conselho for registrado como deliberativo e não tiver legitimidade e força para ser deliberativo, a deliberação dele não vale nada”* e que o que faz com que uma

decisão ou indicação de Conselho tenha força é o significado que aquele grupo de pessoas pode ter em torno do assunto discutido (Silva, 1994, P. 132-133), não se pode negar que a legislação revela a intenção e o projeto, não só dos legisladores, mas, principalmente, do executivo que propõe, negocia e tem poder de veto na criação dos CMEs..

No III Encontro de CMEs da AZONASUL, em 1994, foram apontadas as maiores dificuldades encontradas pelos CMEs da Região Sul do RS. Começam pela necessidade de ter maior acesso às informações sobre o ensino municipal (dados, projetos, planos) assim como, sobre como atender aos Pareceres do Conselho Estadual de Educação até as dificuldades na relação com o Poder Executivo Municipal. Em alguns casos, passam pela falta de condições materiais de trabalho e pelo não reconhecimento do trabalho do CME e o não respeito às suas deliberações e pareceres. Este fato resulta em que, os próprios conselheiros enfrentem dificuldades para compreender exatamente qual é o seu papel, quais as suas possibilidades de ação.

Nos últimos anos, o Governo Federal tem adotado a prática de solicitar Parecer do CME em Projetos e Acordos com os Municípios. Essa exigência, que tem relação direta com a alocação de verbas para os Municípios, mesmo não sendo condição obrigatória, tem provocado o aumento do número dos Conselhos, alimentando a idéia de um suposto controle da comunidade sobre o uso das verbas públicas.

Definidos como um espaço para viabilizar o exercício do poder político pela sociedade, os Conselhos de Educação, na realidade, têm sido instrumentos de normatização das leis educacionais e apoio ou oposição às ações dos Governos.

A histórica falta de práticas participativas na administração pública assim como na comunidade, a arraigada tradição de governos autoritários, com a concentração do poder na figura dos governantes, pode fazer com que os CMEs, criados, muitas vezes compulsoriamente, como um elemento para o recebimento de recursos e, ao mesmo tempo, vistos pela sociedade organizada como oportunidade para o exercício da cidadania pela participação, podem enquadrar-se entre os artifícios com que *“a classe dirigente busca obter o consentimento dos governados pela difusão de uma ideologia unificadora”* (Prais: 1990, p.35).

Uma efetiva democratização e participação dos CMEs na gestão educacional dos municípios exige um novo projeto de administração pública., A garantia da distribuição do poder, resultante de novas relações, deverá fazer com que, pela participação, os cidadãos tomem **decisões definitivas** (Dowbor: 1994 p. 17) que possam ser identificadas nas ações resultantes e das quais foram agentes, para que se estimule uma cultura de participação.

Vitor Paro (1993: p.13-18) relaciona uma série de condicionantes, de diferentes categorias que devem ser considerados e trabalhados para garantir uma atuação democratizadora dos Conselhos Escolares mas, que podem também servir para outros conselhos. Entre eles encontram-se os **condicionantes materiais**, isto é, as condições de trabalho adequadas e o esforço que despendido para resolvê-las. Os **condicionantes institucionais** que determinam as práticas políticas e se referem à maneira como se estrutura a distribuição do poder e da autoridade. Os **condicionantes ideológicos** referem-se às crenças e concepções sedimentadas em cada pessoa, em cada entidade e a relação entre elas.. Finalmente os **condicionantes político-sociais** que dizem respeito à diversidade de interesses imediatos dos grupos em relação à educação.

O atual sistema de ensino, assentado no princípio da centralização, contrasta com o princípio constitucional da gestão democrática do ensino público. Segundo Gadotti (1992, p. 49-50) os Conselhos só serão eficazes se fizerem parte de um conjunto de medidas políticas que objetivem a participação e a democratização das decisões.

Essa participação supõe autonomia dos movimentos sociais e de suas organizações em relação à administração pública, e transparência administrativa com a democratização das informações. As administrações municipais dividiriam tarefas e, principalmente responsabilidades, com o deslocamento de parte do poder para as entidades participativas, caso contrário, a criação de espaços formais pode um ser simulacro de organização e de participação, enfim de democratização.

Ficam, assim, entre outras, algumas questões: por que a criação de Conselhos representativos faz parte dos textos legais, mais do que da pauta dos movimentos sociais? Como explicar a institucionalização de espaços de participação que resultam em (não)distribuição do poder?

Referências Bibliográficas

- Brasil - **Constituição Federal** , 1988.
Conselho Municipal De Educação. **Relatório do III Encontro Regional de Conselhos Municipais de Educação**. Pelotas, 1994.
DALL'IGNA, Maria Antonieta. **Políticas Públicas de Educação: a (des)articulação entre a União, os Estados e os Municípios**, UFRGS: Porto Alegre, 1992. (Dissertação de Mestrado)

- DOWBOR, Ladislau. Estado e Sociedade. **Revista ADUSP**, ano 1, n° 1, p. 13-17, São Paulo, 1994.
- FERREIRA, May Guimarães. Conselho Federal de Educação: o coração da reforma. In: VELLOSO, J. e outros. **Estado e Educação**. Campinas, São Paulo: Papyrus: Cedes; São Paulo: Ande: Anped, 1992. (Coletânea C.B.E.)
- GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela de, CATANI, Afrânio Mendes. **Constituições estaduais brasileiras e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.
- PARO, Vítor Henrique. **O caráter político e administrativo das práticas cotidianas da Escola Pública**. Caxambú, 16ª Reunião da ANPEd, paper.
- PRAIS, Maria de Lourdes Melo. **Administração colegiada na escola pública**. Campinas: Papyrus, 1990.
- ROMÃO, José Eustáquio. **Poder local e educação**. São Paulo: Cortez, 1992.
- SILVA, Salete. Descentralização e cidadania: desafio do poder local. **Revista do Serviço Público**. Vol. 118, n°3, set/dez, 1994, Brasília:ENAP.

Trajetória da concepção de educação liberal: alguns traçados¹⁵

Marlene Ribeiro*

Resumo

O presente artigo analisa a trajetória do conceito de educação liberal no período que compreende o século XVII até o início do século XX. Os diferentes traçados da educação liberal têm por base as transformações decorrentes da passagem do modo de produção feudal para o modo capitalista de produção. Na complexidade do conceito de educação liberal é possível perceber contradições e conflitos de interesses. O objetivo deste estudo é fornecer elementos para aprofundar uma discussão sobre o projeto pedagógico neoliberal.

Palavras-chave: educação liberal, história da educação, filosofia da educação

Abstract

The present paper analyses the trajectory of the liberal education's concept in the period which comprehends the XVIII century up to the beginning of the XX century. The different traces of the liberal education have for basis the transformations from the feudal mode of production to the capitalist mode of production. In the complexity of the liberal education it is possible to find contradictions and conflicts of interest. The objective of this study is to provide elements for to a profound discussion concerning the neoliberal pedagogic project.

Key-words: liberal education, history of the education, philosophy of the education

15 Este texto resulta de um desafio colocado a partir da minha intervenção para discutir *Educação Liberal*, no Seminário *Neoliberalismo: Políticas Públicas, Política Educacional*, coordenado pelo Prof. Dr. Alceu Ravanello Ferraro, desenvolvido no PPGEDU/UFRGS, no 1º semestre de 1997.

* Profª Adjunto do Mestrado em Desenvolvimento Social da Universidade Católica de Pelotas/RS. Dra. em Educação.

Endereço para correspondência: Rua Santa Cruz, 3038, apto. 301 - Pelotas/RS - CEP: 96.015 - 710 - Fone: (0532) 222388 - Fax: 255750

E-mail: maribe @ atlas. ucpel. tche.br

1. Introdução

Há todo um discurso nos meios de comunicação alardeando as ações do governo federal em relação à educação, das quais destacam-se o Programa “TV Escola”, a promessa de aumento de 8 para 9 anos do ensino fundamental e uma discussão sobre a “dignidade” dos salários dos professores que não consegue sair das intenções; isso em relação à escola básica. Quanto às universidades, as práticas estão sendo direcionadas para uma forma de autonomia que descompromete o Estado e constrange as instituições públicas de ensino superior a vender serviços e a cobrar taxas sob justificativas de que a clientela “seleta” de seus cursos tem condições de custear seus estudos e, ainda, de que a prioridade do governo é o ensino fundamental¹⁶. Todavia, a Emenda Constitucional N° 14 de 12/09/96 delega aos municípios e aos estados e Distrito Federal a responsabilidade sobre o ensino fundamental e a educação infantil e sobre o ensino fundamental e o ensino médio, respectivamente, regulamentando, para essas modalidades de ensino, a destinação dos recursos provenientes do salário-educação pago pelas empresas e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

Essas práticas, em que se inclui a aprovação, por manobras regimentais no Senado, da “Lei Darcy Ribeiro”, N° 9.394/96, digo, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em que o Estado transfere para a sociedade uma parte de seu compromisso com a educação (Título II, Art. 2°)¹⁷, permitem situar a política educacional brasileira dentro de uma concepção neoliberal. Nesse contexto e com a justificativa de que o “Estado retira-se da economia para torná-la competitiva”¹⁸, a educação torna-se mercadoria com graus diferentes de valorização e preços, dependendo da clientela a que se destina.

Análises atuais sobre a educação, de modo geral, vinculam o desmantelamento da rede pública de ensino às transformações impostas ao

16 . Compreendida na iniciativa de “Liberalizar o ensino superior” (título de matéria da Folha de São Paulo, com entrevista ao Ministro da Educação) está a proposta de criar vários tipos de universidades classificadas como “centros universitários” com caráter de “excelência” destinados à pesquisa e “instituições de ensino superior”. Na mesma reportagem “Ministro Paulo Renato Souza (da Educação) critica controle estatal e diz que hoje existe um mito em torno da universidade.” Não é muito difícil prever a quem e a quais cursos caberão os “centros de excelência” e os institutos de ensino (Folha de São Paulo, domingo, 31/08/97. Caderno Cotidiano, p. 1 - 4.

17 . “DOS PRINCÍPIOS E FINS DA EDUCAÇÃO NACIONAL. Art. 2°. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade...” Lei N° 9.394/96.

18 .“A função do Estado é assegurar a competição”. Esta afirmação colocada em destaque é feita pelo Ministro da Fazenda, Pedro Malan, em entrevista à Folha de São Paulo, domingo, 14/09/97, caderno principal, p. 6, com o título “Malan defende mais dinheiro à educação”.

Estado do Bem-Estar que se estaria desincumbindo de políticas sociais então transferidas para o mercado, visando a uma retomada dos princípios “originais” do liberalismo. Meu propósito, neste texto, não é acompanhar as transformações do Estado ou mesmo remontar às concepções liberais de economia e de sociedade; há autores que vêm examinando a crise da educação liberal vinculada a essas questões, como Ferraro (1997), Gentili (1995), Frigotto (1995) e Gentili e Silva (1994), entre outros. O que pretendo é resgatar alguns traçados da definição de educação liberal que possibilitem a compreensão do projeto pedagógico neoliberal contemporâneo como uma resposta ideológica reacionária em relação à bandeira da universalização da escola pública elementar originalmente empunhada pelo liberalismo. E, seguindo a mesma linha de raciocínio, mostrar que as condições objetivas que desencadeiam a autodefesa da burguesia, tomando posições de reação e retrocesso, são sinalizadoras do esgotamento dos modelos de sociedade e de educação liberais. Cabe a todos aqueles que pensam uma sociedade realmente democrática estar sensíveis aos sinais do “novo” que emerge por dentro do velho modo liberal de produzir, pensar, formar. Meu texto propõe-se a contribuir nesse sentido, acompanhando as condições e os movimentos que definiram os esboços abortados e os traços que, nas diferentes épocas, assumiu a educação liberal.

Este estudo, portanto, não se coloca na linha da crítica a um determinado conceito de educação liberal, até porque, conforme veremos, este conceito vai-se construindo, modificando, consolidando, entrando em crise e reestruturando-se à medida em que se constrói, modifica, consolida, entra em crise e reestrutura-se a sociedade liberal. Por outro lado, ele poderá fundamentar uma crítica às práticas justificadas enquanto retorno à “originalidade” das teses liberais para a educação. Decorre daí a importância de se ampliar a compreensão da concepção de educação liberal que, na maior parte dos estudos efetuados, restringe-se à universalização da escola pública elementar, leiga e gratuita vinculada à instituição do Estado liberal e da religião reformada.

Os diferentes traçados da educação liberal, que têm como eixo comum as transformações decorrentes da passagem do modo de produção feudal para o modo capitalista de produção, mostram, na complexidade do conceito, as contradições e conflitos de interesses que o atravessam. O desvelamento dessa trajetória pode fornecer elementos tanto para aprofundar-se a crítica ao projeto pedagógico neoliberal quanto para formular-se estratégias de manutenção e ampliação das políticas de bem-estar social.

Algumas análises sobre a educação liberal privilegiam as transformações superestruturais, outras, afirmando-se materialistas, separam essas transformações das mudanças que ocorrem na base econômica, dando

ênfase a essas últimas. A idéia de alguns traçados presta-se para mostrar que a educação não é uma abstração nem uma realidade simplesmente dada, mas uma construção histórica que se faz no conflito de projetos sociais e educacionais em disputa por hegemonia. A definição de educação liberal não evolui em uma linha reta ascendente. É construída sob contradições, de tal forma que, para apreendê-la, é necessário ter presente a articulação dialética entre, de um lado, as invenções científicas, os descobrimentos marítimos, a rebelião contra a metafísica escolástica, a Reforma “protestante”, a Revolução Francesa e, de outro, a acumulação de capital que, com o mercantilismo, os cercamentos das terras comuns e a expropriação das terras da Igreja, cria condições materiais para o desenvolvimento das manufaturas e fábricas, consolidando-se, assim, o modo capitalista de produção.

Para o alcance do meu objetivo farei um recorte abrangendo o período que vai do século XVII até as primeiras décadas do século XX, o que não significa encerrar a pretendida construção do conceito exclusivamente dentro deste tempo. Há questões colocadas pelos grandes descobrimentos ocorridos no final do século XV e início do século XVI, outras, como as chamadas “políticas keynesianas” de bem-estar social, intensificadas após a II Guerra Mundial, que, de uma forma ou de outra, integram transformações que estão na base dos traçados da educação liberal. A periodização leva em conta tanto o aparecimento de traços cada vez mais nítidos de uma nova educação exigida pela nova sociedade que iria suplantar o mundo feudal, quanto a emergência de uma dimensão revolucionária concernente às questões que embasam o projeto pedagógico liberal.

A extensão do recorte também não pretende esgotar o tema, podendo mesmo correr o risco de tratar com superficialidade as questões. A vantagem da abordagem panorâmica é ampliar o foco sobre a temática para além dos estudos que associam concepções de educação liberal e direitos de cidadania, trazendo novos elementos que poderão ser posteriormente aprofundados.

2. A educação liberal gestada no Renascimento

Reconstituir os traçados históricos da educação liberal não é tarefa fácil, principalmente porque abrange um período muito longo. Alguns historiadores em uma perspectiva descritiva listam características, concepções, pensadores que, em cada século ou época, influenciaram a educação (MONROE, 1974; LUZURIAGA, 1959 e 1976; LARROYO, 1974; EBY, 1962). Outros dão ênfase a determinados aspectos como: o vínculo entre a constituição do Estado liberal, a cidadania e a educação (FERREIRA, 1993); os discursos do período revolucionário francês referentes à educação como direito do cidadão (LOPES, 1981); as transformações econômicas com

a implantação do sistema de fábrica que demandam um novo modelo de homem e de educação (BUFFA et alii, 1995; ENGUITA, 1989); a disciplina como dispositivo formador de subjetividades (FOUCAULT, 1984); as exigências do novo homem burguês representando a classe vitoriosa (PONCE, 1983); a percepção filosófica do conflito entre a ciência emergente que se coloca em confronto com a autoridade, a metafísica escolástica e sua pedagogia (ABBAGNANO Y VISALBERGHI, 1993); as contradições históricas que aparecem nos registros deixados por seus próprios sujeitos, contradições essas que são captadas através do exame de textos (MANACORDA, 1989).

Aproximando essas diferentes leituras da trajetória da educação liberal procuro divisar seus traços privilegiando a contradição e o movimento, tendo como determinantes as transformações econômico-sociais articuladas às transformações políticas, científicas e religiosas, das quais decorre a necessidade de uma nova moral e de uma nova educação.

No cerne do processo de elaboração da concepção de educação liberal estão acontecimentos e condições que possibilitaram a constituição da sociedade capitalista, onde aquela concepção está radicada, em contraposição à sociedade feudal. A nova formação social levou séculos para completar-se e efetuou-se inicialmente na Europa sob condições específicas em cada país. Assim, se algumas cidades italianas foram capazes de enriquecer através da navegação e do comércio assumindo a liderança no questionamento à ciência medieval, a demora de sua unificação em Estado nacional (1870) representou um atraso significativo na implantação de uma economia liberal na Itália¹⁹. A Alemanha também efetuou sua unificação na mesma época, 1871²⁰. Em compensação, foi na Inglaterra, onde o rei, cortando os laços com o papa, tornou-se o chefe do Estado e da Igreja anglicana, que se criaram as condições para a Revolução Industrial e para a constituição de um Estado nacional consolidado com a derrubada do poder absoluto da monarquia. Esse processo iria completar-se com a Revolução Gloriosa de 1688²¹. A essas condições vieram somar-se, de um lado, o acúmulo de riquezas provenientes

19 . A Itália concluiu sua unificação, iniciada por Cavour, a partir do Reino Sardo-Piemontês, após a guerra com a Áustria, em 1870 (AQUINO, R. S. L. *História das Sociedades. Das Sociedades Modernas às Sociedades Atuais*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1982. p.167-168).

20 . Sob o domínio da Prússia de Bismarck, unificam-se os territórios alemães durante a guerra Franco-Prussiana (1870-1871). Tanto na Itália quanto na Alemanha, é dos territórios mais desenvolvidos que parte a iniciativa de unificação (AQUINO, Op. Cit. p. 164 - 166.

21 . A chamada *Revolução Gloriosa de 1688* “representa o triunfo da burguesia capitalista, dos mercadores da City de Londres, dos gentis-homens do campo aburguesados pelo capitalismo agrícola. Praticamente, a Revolução correspondia ao triunfo da teoria do contrato entre o rei e a nação” (MOUSNIER, R. *Os Séculos VI e VII*. 1º Vol. In: *História Geral das Civilizações*. Tomo IV. São Paulo: DIFEL, 1957 e 1960. P. 310.

da pirataria, do comércio de escravos, da colonização, do cercamento e da expropriação das terras comuns e das terras da Igreja católica inglesa, riquezas essas que representavam o capital primitivo necessário ao desenvolvimento do novo modo de produção e, de outro, a produção de sujeitos “livres” das relações de servidão e dos meios de produção (terra e instrumentos de trabalho), empurrados para as cidades, sem condições, portanto, de fugir ao trabalho nas manufaturas e fábricas²².

As condições para a implantação do trabalho fabril, base do novo modo de produção, completaram-se com o uso da ciência como força propulsora do desenvolvimento dos novos processos produtivos. Para que isso fosse possível, a ciência precisou independizar-se da teologia e da metafísica dominantes enquanto formas de conhecimento do mundo feudal. O que é conhecido como revolução copernicana consiste em uma combinação de descobertas na astronomia que confirmam, com o heliocentrismo de Galileu, a hipótese que já havia sido formulada por Copérnico e corrigida por Kepler, colocando a terra como mero planeta dependente do astro-sol. Com essas descobertas científicas associadas aos grandes descobrimentos marítimos de novos continentes desmorona-se a concepção metafísico-teológica sobre a qual se assentava a ordenação do mundo medieval no que concerne à política, ao conhecimento, à moral, à estética e à educação.

No modo de produção medieval, baseado na agricultura, no artesanato e no comércio, produziram-se quatro modelos profissionais que orientaram processos pedagógicos diferenciados: o do servo-agricultor e o do artesão livre, cujo aprendizado profissional baseava-se na prática, e o do nobre e/ou do clérigo destinados às funções burocráticas e/ou de governo, que se efetuava nos mosteiros e catedrais, baseando-se na teoria, mais precisamente, no estudo das línguas clássicas e de textos filosóficos e teológicos. O mercantilismo e a organização da produção em galpões sob forma de manufaturas controladas pelo capitalista começaram a subverter aquelas modalidades educativas que já não correspondiam às necessidades de formação dos novos trabalhadores, os operários, bem como do novo investidor burguês e do cientista que iria pesquisar a natureza visando a desenvolver inventos para aperfeiçoar os processos produtivos e ampliar os conhecimentos sobre o mundo. Um conjunto de práticas, conhecimentos, concepções serão instaurados na época do Renascimento originando novas

22 . Sobre o processo de *expropriação/proletarização* na Europa, ver: MARX, KARL. Cap. XXIV. “A Chamada Acumulação Primitiva”. *O Capital*. 8. ed. Livro 1. Vol. 2. São Paulo: Difel, 1982. p. 828 - 882 e KAUTSKY, Karl. Cap. II “O Camponês e a indústria” e Cap. III “A agricultura no feudalismo”. *A Questão Agrária*. Vol. 1. Porto: Portucalense, 1972. p. 23 - 52.

instituições, novas concepções e crenças que se irão constituir nos fundamentos de práticas e do discurso burguês sobre a educação. Assim, no traçado da educação liberal renascentista a concepção de natureza - ou a valorização desta natureza - constituir-se-á no eixo unificador de idéias-fundamento da educação liberal, tais como: liberdade, igualdade, ciência, estado e sociedade em contraposição à submissão, aos privilégios de sangue, aos limites da física aristotélico-ptolomaica, ao predomínio de uma cultura memorizada e ao primado do método dedutivo na reprodução de um determinado saber filosófico-teológico controlado pela Igreja.

A dimensão revolucionária de idéias que começam a marcar os esboços de educação liberal traçados nesse período pode ser remetida a quatro questões: a) as idéias de liberdade e igualdade naturais como fundamento do Estado; b) a idéia de autonomia do fiel para interpretar os textos bíblicos defendida pela Reforma que contribui para minar os alicerces da aliança entre a Igreja e o Estado; c) a valorização da natureza como referência para o desenvolvimento das ciências empíricas que irão alicerçar os novos processos produtivos; d) a afirmação da razão como fundamento das noções de sujeito e de método.

No âmago da concepção de educação liberal está o direito de cidadania, ou seja, a educação como um direito do cidadão. Para compreender o sentido revolucionário desta idéia é necessário ter presente a formulação teórica do Estado em Hobbes e em Locke. Entretanto, não pretendo desenvolver a lógica de Hobbes ao defender, em *O Leviatã* (1974), o poder absoluto do soberano como garantia de uma paz que mantivesse sob controle os interesses egoístas dos indivíduos, nem a teoria de Locke (*Segundo Tratado sobre o Governo*, 1973) ao propor o contrato social entre os cidadãos livres e iguais e o Estado, delegado por esses cidadãos como representante dos interesses gerais. Alguns autores, como Châtelet (1994), Bobbio (1987 e 1995), Bobbio & Bovera (1987) e Touchard (1970) apresentam interpretações e comentários sobre aqueles dois pensadores. Ressalto, tendo em vista o objetivo proposto por este texto, o trabalho de Ferreira (1993) que vincula a constituição do Estado liberal à educação pública como direito de cidadania. Interessa-me destacar, na tentativa de desconstruir o discurso neoliberal, que a relação entre o cidadão e o Estado pensada pelo liberalismo político baseia-se nos direitos naturais de liberdade (contrastando com a autoridade divina e eclesial) e de igualdade (em contraste com os privilégios de nascimento) e no direito à propriedade que, segundo Locke, não é natural mas decorre do trabalho. Liberdade e igualdade, portanto, estão na base do pensamento liberal em que o Estado assenta-se sobre o contrato social com os cidadãos “livres”, formalmente iguais e sujeitos de direitos, entre os quais a educação. O fato de que a

educação e o cidadão sejam transformados respectivamente em mercadoria e em consumidor, tal como vem sendo praticado e justificado pelos representantes do Estado brasileiro, significa, portanto, a negação da educação como direito de cidadania implícito na teoria do Estado formulada pelo liberalismo. Esta concepção será ampliada por Rousseau e pelos discursos revolucionários do parlamento francês, no final do século XVIII, conforme analisado por Lopes (1981).

A Reforma foi um movimento religioso contestador de idéias que estavam na base do poder temporal da Igreja. Mobilizou a pequena nobreza e a burguesia moderada motivadas tanto pelo espírito inovador e aventureiro em busca de novos conhecimentos e formas de enriquecer, quanto por severas denúncias afirmadas por Lutero sobre corrupção e condutas imorais observadas entre membros do alto clero. A disputa entre “protestantes” e católicos desenvolveu-se em torno da responsabilidade do cristão de buscar instrumentos de salvação, o que lhe conferia, segundo a religião reformada, *autonomia* para interpretar a Bíblia, interpretação esta que, segundo os católicos, estaria reservada aos teólogos, doutores da Igreja. Liderada por Lutero e Melancton, a Reforma teria influência decisiva, principalmente na Alemanha onde conquistou maior número de adeptos, na argumentação em defesa da escola pública, inaugurando novos métodos condizentes com as relações entre crente e Deus entre homem e natureza. Essa *autonomia* do leigo para lutar por sua salvação iria justificar a defesa de uma escola pública elementar e universal, com duplo interesse daqueles que disputavam o controle dos cidadãos (Estado) e dos crentes (reformadores) com a Igreja Católica que precisou se organizar no movimento da Contra-Reforma para a defesa dos seus fiéis e dos seus dogmas.

Mesmo na Alemanha onde as idéias de Lutero tiveram maior aceitação, a universalização da escola pública proposta pela Reforma permaneceu no discurso, porque não havia interesse real em que as massas fossem escolarizadas (PONCE, 1983), pelo menos até o século XX, quando a escola elementar foi definitivamente implantada²³. Ainda assim, a *autonomia* proposta pelos reformadores é um princípio fundamental vinculado a duas idéias correspondentes entre si: a do *dever* do crente-cidadão assumir o controle das ações necessárias à sua salvação, aí incluído o conhecimento da palavra de Deus, e a do *direito* de ter acesso aos instrumentos de leitura e escrita fornecidos pelo Estado, através do ensino público da língua vernácula para conquistar a salvação almejada. *Autonomia*, portanto, não consiste na “liberdade” imposta pela “Lei Darcy Ribeiro”, a partir do *lobby* dos

23 . A história da educação pública é classificada em três períodos: Escola Estatal - século XVIII; Escola Nacional, século XIX e Escola Democrática, século XX (LUZURIAGA, 1959).

empresários do ensino no Congresso Nacional, de se buscar no mercado, entre as diversas mercadorias classificadas com o rótulo “educação”, aquela que os consumidores têm condições de pagar, “qualificando”, por sua vez, esses consumidores. Novamente o neoliberalismo nega a originalidade do princípio da *autonomia* associado a movimentos sociais, entre os quais se destaca a Reforma religiosa, compreendidos nas transformações que resultaram na sociedade liberal.

A responsabilidade do crente pela sua salvação, conferindo-lhe *autonomia* para interpretar as verdades reveladas, é uma questão que irá impregnar também a noção de homem, que começa a impor-se nessa época, como sujeito de seu destino e capaz de produzir conhecimento independente da iluminação de uma entidade externa. A disputa entre “protestantes” e católicos pelo controle das verdades reveladas é o cenário em que se pode compreender a oposição da Igreja católica em relação às descobertas de Galileu (ANDERY, 1996 e GLEISER, 1997).

A relação entre a concepção de educação liberal e as ciências é bem mais complexa porque na lógica do novo modo de produção não cabe a democratização do conhecimento. As ciências físico-naturais se constituem enquanto campos epistemológicos com métodos e objetos próprios em confronto com o conhecimento filosófico-teológico afirmado como verdade absoluta e reproduzido pelo ensino, através da interpretação e dedução obtidas de textos clássicos, alguns, inclusive, adaptados para prestarem-se à explicação dos dogmas de fé (GLEISER, 1997).

Desse confronto, que tem por cenário as transformações econômico-sociais enunciadas anteriormente, emergem duas questões relativas ao conhecimento: a do método e a do sujeito que irão marcar fortemente os traços da educação liberal. A contestação à autoridade da Igreja em questões científicas e a perda da confiança nos seus métodos baseados na contemplação e na fé estão na origem dessas duas questões que aparecem em Descartes. Primeiro, de um método que, tendo em vista a fragilidade das informações dos sentidos e a não-correspondência de um conhecimento dogmatizado com as novas descobertas científicas e geográficas, manifesta-se pela dúvida universal em relação a tudo o que não se apresente como idéia clara e distinta. Mas, ao perceber-se como *um eu que pensa*, Descartes (1973) conclui pela existência de um sujeito de razão, capaz de pensar-se a si mesmo - a segunda questão -, um sujeito pensante. Todavia, este sujeito ainda está preso à substância de um Deus transcendente de onde provém a perfeição e a certeza de sua realidade que duvida e que por isso é imperfeita (VINCENTI, 1994). Críticas à modernidade dirigem-se à razão projetada por Descartes e aprofundada por Kant e Hegel, razão esta que, pelo seu caráter absoluto e pelo primado conferido à técnica aplicada aos processos produtivos, ter-se-ia

tornado totalitária (TOURAINÉ, 1994; MARCUSE, 1979; HORKHEIMER e ADORNO, 1975; SARTRE, 1973). Esta questão importa se quisermos refletir sobre quais as concepções de conhecimento e de racionalidade que sustentam as práticas da educação liberal, possibilitando o desvelamento de suas contradições.

A cisão com o modo de conhecer projetado pela escolástica medieval gera dois caminhos: o racionalismo cartesiano, com sua confiança no poder da razão, e o empirismo de Locke e de Bacon que consideram o conhecimento como uma produção que passa pela apreensão dos sentidos. Se Descartes afirma a capacidade da razão autoconhecer-se, é em Galileu e em Bacon que serão estabelecidas as bases do método experimental. Com Galileu aprofunda-se o abismo entre a ciência clássica (abstração/memória) e a ciência moderna (experimentação, observação e matematização do objeto), estabelecendo-se a separação entre a ciência, que trata do conhecimento das coisas da natureza pela aplicação do método experimental, e a fé, que trata do exame dos assuntos de cunho religioso e moral a cargo da Igreja. Enquanto Galileu ainda admite a aplicação do raciocínio lógico-dedutivo na produção do conhecimento, Bacon questiona a predominância do método dedutivo, adequado à comprovação das questões abstratas tratadas pela escolástica mas impróprio para o conhecimento das coisas da natureza. Propõe-se, então, a aperfeiçoar a lógica indutiva aristotélica aplicada ao conhecimento da realidade da natureza e das coisas. Bacon não elaborou nenhuma lei científica nem fez qualquer descoberta, até porque ignorava os estudos que em sua época estavam sendo efetuados pelos matemáticos. Sua importância no processo de constituição das ciências experimentais decorre da mudança de enfoque em relação ao conhecimento em que Bacon aponta a necessidade de exercer um rigoroso controle sobre as leis da natureza, afirmando que o conhecimento só se realiza pela aplicação do método empírico, baseado na observação complementada pela experimentação e nunca pelo caminho do raciocínio lógico ou da especulação filosófica.

A luta entre as ciências físico-naturais e a metafísica escolástica, apesar de ter no exercício do magistério, seja religioso, seja acadêmico, um *locus* privilegiado, não chega a transformar significativamente o ensino enquanto união necessária com os processos produtivos, ou enquanto propulsor da curiosidade científica e da formação de pesquisadores. Isso pode ser explicado pelos próprios limites do projeto liberal, transformador com relação à estrutura material, cultural e científica da sociedade medieval que pretende suplantar, mas restritivo enquanto possibilidade de democratizar bens e conhecimentos produzidos socialmente. Traços mais nítidos da educação liberal com características próprias da nova sociedade apareciam tanto nas sátiras quanto nas críticas aos métodos de aprendizagem baseados

na recitação e memorização, ao controle disciplinar exercido através de tortura física e de ameaças e às relações que a educação medieval estabelecia com o conhecimento em que os alunos ignoravam a realidade para ater-se aos textos sagrados em ambientes escuros e sujos *que mais pareciam lugares de trabalho forçado do que escolas* (MANACORDA, 1989).

A preocupação com novos métodos de ensino aparece inicialmente em Montaigne, um “realista social”, e em Juan Vives que defendia o ensino conjunto das ciências e das línguas. Mas a síntese da proposta liberal, que estabelece os princípios da didática e introduz a necessidade de manuais de orientação do trabalho docente e de livros-textos para os alunos fixarem os conteúdos aprendidos, é feita por Comenius. Em sua obra mais importante, *Didática Magna* (1957), cuja influência vai além de sua época, propõe um método de ensino que considere a eficiência, a eficácia e a rapidez de aprendizagem, exigências que são colocadas pelos novos processos de trabalho (PONCE, 1983 e NOSELLA, 1986). Na proposta pedagógica de Comenius, construída ainda no século XVII, é possível identificar tanto a questão do sujeito, expressa em uma preocupação maior com a auto-atividade e a intuição do aluno, como, e principalmente, com o problema do método que não apenas procura adequar-se aos novos tempos do comércio, do trabalho, do intercâmbio com novas culturas e línguas, mas também dá ênfase ao contato com a natureza e à aplicação de conhecimentos a problemas práticos.

3. Muita luz e diferentes traçados: a educação liberal ilustrada

Transformações iniciadas no período do Renascimento completam-se no século XVIII, tendo seu ápice com a Revolução Francesa que serviu de paradigma para outros processos revolucionários, conforme analisa Hobsbawm (1996). Sob o eixo de uma razão emancipatória produzida no bojo dessas transformações, formulam-se questões relativas à liberdade, à igualdade, à moral e ao conhecimento que irão atravessar o debate sobre o projeto pedagógico da modernidade.

O *iluminismo* produz-se nesse contexto de mudanças intensificadas no século XVIII chamado “das Luzes”. Nos processos produtivos são incorporadas descobertas científicas como as que fazem funcionar a máquina a vapor, por exemplo. Na economia o mercantilismo vai aos poucos sendo substituído pelo sistema fisiocrata vinculado à obra de Quesnay (1996) em que a desigualdade na distribuição das riquezas é justificada por “leis naturais” (*Laissez faire, laissez passer, le monde va de lui même*), estando muito próximo do liberalismo político que tem em Locke um dos principais formuladores de seus princípios. Na ótica liberal, a liberdade do indivíduo e a

igualdade formal de direitos, vistos como eliminação dos privilégios da nobreza e do clero, fundamentam a nova concepção de Estado e inspiram a burguesia na justificativa da luta por seus direitos. Essa liberdade confere a base política para a igualdade formal dos cidadãos perante o Estado como proposta de uma nova sociedade liberta dos privilégios de sangue e de religião, da autoridade religiosa que dificulta o livre exame da natureza e da Bíblia, e dos protecionismos que impedem o livre comércio. Conseqüentemente, igualdade e liberdade irão fundamentar as propostas para a constituição de projetos de sociedade, de ciência e de educação em acordo com a visão racional que tem o homem como centro e o progresso como fim. Entretanto, liberdade e igualdade são universalizadas apenas nos discursos porque a subordinação dos novos trabalhadores é transferida da Igreja, onde eram servos, para as fábricas em direção às quais são tangidos após serem expulsos das terras comunais. Sua relação com os novos senhores, os capitalistas, passa a ser mediada pelas leis e pelo Estado do qual agora são “cidadãos”. É o momento em que as questões colocadas pelas *Revoluções Burguesas*²⁴ atingem seu limite cuja ultrapassagem implica em risco de ruptura do novo sistema. Fortalecendo-se enquanto classe hegemônica, a burguesia irá conduzir o movimento no sentido de mudar até onde lhe permita instalar-se com segurança, consolidar o novo modo de produção e o concerto de classes sob comando do Estado-nação.

Os debates ocorridos no século da ilustração (*aufklärung*), sob diferentes enfoques em cada país, são muito ricos para a afirmação dos traçados da educação liberal. De um modo geral aparece a preocupação com uma escolarização mínima, adequada às ocupações, destinada a “disciplinar” os novos trabalhadores para o manejo de máquinas e para a aceitação do seu lugar nas relações sociais de produção. Isso quer dizer que, se as discussões atingem uma certa radicalidade compreendida no processo revolucionário francês, as questões aí debatidas, entre as quais sobressaem a liberdade e a igualdade de direitos em que se compreende a educação pública, começam a ter uma referência de classe. Os traçados da educação liberal, nesse sentido, mostram-se profundamente contraditórios, afirmando-se como democráticos e, simultaneamente, admitindo diferenças²⁵. Destaco, nesse período, questões levantadas pela economia inglesa, pela política francesa e pela filosofia alemã.

Na Inglaterra, que assumiu a liderança na produção fabril os debates sobre a educação liberal circunscrevem-se à área das preocupações

24 . A expressão *Revoluções Burguesas* é tomada de FLORENZANO (1981).

25 . Sobre o caráter diferenciador do desenvolvimento capitalista que é, ao mesmo tempo, definidor do processo de diferenciação escolar, ver: Machado (1989).

econômicas em termos dos benefícios possíveis que a escola pública elementar poderá trazer ao Estado. Dois pensadores desse período têm pontos de vista comuns e, ao mesmo tempo, diferentes. Em Smith (1974) a crescente complexidade da economia e da indústria exige maior desenvolvimento da educação da qual devem ocupar-se a sociedade e o Estado. Esse economista chama a atenção para os benefícios que poderão advir da instrução dos pobres para que se tornem cidadãos “dignos e ordeiros”. Com uma justificativa semelhante, Malthus, em seu *Ensaio sobre a População* publicado em 1798, concorda com Smith sobre a importância da instrução dos pobres para evitar revoltas e oposições que advêm da ignorância, discorda porém, ao responsabilizar o Estado pela educação pública elementar que não pode ficar à mercê das contribuições e da influência particular de indivíduos²⁶. Na Inglaterra, a relação entre a economia, o Estado e a instrução começa a delinear as práticas que se irão afirmar na educação liberal instituída nos séculos posteriores.

Os debates na França caracterizam-se pela diversidade, podendo-se distinguir três vias políticas: a intelectualista, a naturalista e a parlamentar. A concepção intelectualista está vinculada ao movimento derivado da *Enciclopédia das Ciências, das Artes e dos Ofícios (1751-1765)* que conta com a contribuição de diversos pensadores, entre estes, D’Alembert, Diderot, Voltaire, Helvetius e Rousseau. A *Enciclopédia* propõe-se a sistematizar e a classificar todo o saber existente na época, incluindo conhecimentos que desafiam a metafísica e estimulando a difusão desses conhecimentos que irão fundamentar as preocupações relativas à educação enquanto possibilidade de acesso às luzes da razão com vistas a tornar-se um antídoto aos preconceitos e credulidades. O otimismo iluminista, que coloca na razão a capacidade de domínio da natureza, da sociedade e do conhecimento, estende-se à escola como instrumento viabilizador da ampliação do saber e da eliminação das trevas da ignorância. Contudo, a escola pensada pelo enciclopedismo não é democrática, não se destina ao povo e sim à classe que se vai afirmando como hegemônica, acentuando o ponto de vista dos pensadores ingleses sobre a importância da educação para a economia dentro de uma perspectiva diferenciada segundo o lugar que as pessoas ocupam na produção e na propriedade de bens.

O debate naturalista tem em Rousseau o seu representante mais expressivo. Este pensador projeta traços de fundamental importância para o projeto liberal de educação, embora alguns desses traços tenham sido abortados. Rousseau é, ao mesmo tempo, um defensor e um crítico da

26 . Ferraro (1997) em seu texto “Neoliberalismo e políticas públicas. A propósito do propalado retorno às fontes” aprofunda diferenças e aproximações entre Smith e Malthus.

modernidade. Um defensor no significado da liberdade que a modernidade projeta, liberdade esta que irá alicerçar sua concepção de Estado baseada na soberania do povo. É um crítico quando denuncia o artificialismo e a mecanização de hábitos feita pela escola que acaba por desenvolver uma razão egoísta, destruindo a bondade e a simplicidade próprias da natureza humana. Tenta resolver o problema da liberdade e da igualdade no cidadão que é, ao mesmo tempo, livre como indivíduo e igual como cidadão que precisa submeter-se às leis.

Para reconhecer os traçados que Rousseau tenta dar à educação liberal, interessam duas noções: a de Estado, que será focalizada em contraposição à síntese proposta por Kant, e a de infância, que significa um corte na concepção medieval de homem, que não identificava ainda as características da criança. A educação medieval estava diretamente vinculada às atividades profissionais de modo que as crianças e jovens educavam-se no convívio com os pais, ou os mestres artesãos, ou os sacerdotes responsáveis por sua formação (ARIÈS, 1981). O projeto pedagógico liberal traçado neste período, inspirado principalmente em Rousseau, faz-se sobre uma concepção de infância e de espaço público e privado que divide e separa crianças e adultos, mundo da família, mundo da escola e mundo da produção²⁷. Segundo esta idéia rousseauiana de infância, a educação deveria considerar a espontaneidade da criança e o contato com a natureza. Percebe-se nesse cuidado a tendência ao tratamento individual que será priorizada na educação liberal e uma certa importância aos métodos ativos que, com exceção de algumas experiências, permanecerão apenas no discurso²⁸.

Mas o tom forte na discussão sobre o novo projeto pedagógico é dado pelos discursos do período revolucionário francês, apesar dos mesmos não terem tido conseqüências práticas imediatas. De um modo geral, pode-se identificar nos discursos uma preocupação com a formação de cidadãos úteis através de uma educação elementar, pública e leiga. Representando o pensamento da época, La Chalotais defende uma educação que não ultrapasse as ocupações do povo. Gratuidade e obrigatoriedade são discutíveis porque entram em contradição com o direito de liberdade do indivíduo. Aparece, ainda, uma preocupação com a formação de professores manifesta na Alemanha desde o século XVII. A escola projetada nesse período pelo discurso político da “igualdade” de direitos traz em seu interior a contradição de classe que se manterá como um traçado definitivo da educação liberal

27 . Arroyo (1991) tece críticas a essa formação em que, a partir de Rousseau, a escola passa a funcionar como um espaço segregado em relação ao mundo da produção.

28 . Foucault (1984) e Donzelot (1980) pesquisam os processos de *governabilidade* das crianças, instituídos a partir do século XVIII, através da criação e/ou mudança de instituições como: família, escola, hospício e de profissões como: pedagogos, médicos, assistentes sociais, psicólogos.

expressa em escola para os pobres e escola para “os mais iguais”(MACHADO, 1989).

O que se pode depreender de alguns traços que se repetem e que tendem a permanecer com a consolidação da sociedade burguesa é, pelo menos nesse momento de formação dos estados nacionais, a importância de uma escola elementar, universal, leiga, gratuita, comum aos sexos, pelas seguintes razões: a) impor a disciplina da fábrica para habituar à extensa jornada de trabalho, para aprender a manejar instrumentos e a ler instruções; b) obter através das famílias “cadastradas” o controle dos cidadãos, o que era feito pela Igreja através do ministério dos sacramentos; c) afirmar-se como Estado nacional pela imposição da língua única que deveria substituir os dialetos, facilitando o comércio e o entendimento das tarefas no desempenho das atividades produtivas²⁹.

A síntese entre os valores decorrentes de uma vontade livre identificada com o indivíduo e as necessidades resultantes da igualdade de todos concretizada no Estado-nação como representante dos interesses gerais da sociedade é feita pelo idealismo alemão, principalmente por Kant e Hegel. A resposta kantiana está atrelada à forma como aquele filósofo resolve o problema do antagonismo das posições empirista e racionalista no que tange ao problema do conhecimento, optando por admitir o conhecimento intuitivo da experiência ao qual seriam aplicadas as categorias *a priori* do entendimento. No processo do conhecimento Kant privilegia o papel do sujeito como o organizador dos dados da experiência, decorrendo daí quatro conclusões importantes para o traçado da educação liberal. Primeiro, ao afirmar que o conhecimento científico não pode prescindir da experiência, destrói os argumentos metafísicos e estabelece a separação definitiva entre filosofia e ciência. Segundo, ao privilegiar o sujeito no processo de conhecimento confere substância, ou *autonomia*, a esse sujeito sustentado na sua própria capacidade racional de conhecer e de ser conhecido. Terceiro, a *autonomia* política (não estar subordinado à autoridade transcendente) e lógica (ser capaz de conhecer) funda a *autonomia* da vontade em que é preciso conciliar os anseios do indivíduo com os interesses universais. Sobre esta questão, Kant opta por uma liberdade transcendental tomada em sentido absoluto e, por isso mesmo, orientada por imperativos categóricos incondicionados e, também, absolutos. Por último, Kant representa o apogeu do *iluminismo* ao fundamentar a *autonomia* da razão, validando o conhecimento científico em contraposição ao conhecimento metafísico;

29 . O processo de unificação dos territórios em Estado-nação coloca a necessidade de unificação da língua e da cultura. É nesse processo que se pode compreender a concepção de *escola unificada* que já está presente no cosmopolitismo de Comenius e, pelo menos as idéias básicas, já aparecem no projeto de Decreto de Condorcet (LUZURIAGA, 1959).

todavia, representa também a superação do *iluminismo* porque em sua síntese propõe uma solução transcendente que dilui as marcas do sujeito em uma subjetividade universal abstrata. Nesse sentido, a ética transcendental kantiana é capaz de admitir a prática de uma ação injusta, ainda que a consciência a condene, porque concebe o Estado como um juiz legítimo das práticas sociais. Trabalhando com as idéias de contrato social baseado em uma democracia direta (de Rousseau), e de necessidade de um soberano que tome a si o encargo de garantir a segurança dos indivíduos sempre ameaçados pelo egoísmo natural de cada um (de Hobbes), Kant formula uma síntese que desarma o potencial revolucionário da teoria de Rousseau, segundo a qual as relações de poder só podem ser legitimadas através de uma participação democrática direta dos cidadãos no governo da sociedade (CARRACEDO, 1988).

Kant concebe a educação como *arte na qual a prática deve ser aperfeiçoada por muitas gerações*, desenvolvendo as disposições naturais do homem e, ao mesmo tempo, conduzindo a espécie humana à sua destinação. Assim, a arte pedagógica kantiana aproxima-se do conceito grego de *tékhnè*. Neste conceito, a continuidade da ação experiente (arte) faz com que, da *empéiria* (experiência) seja possível passar à *tékhnè*, permitindo, desse modo, que a experiência transformada em técnica possa ser ensinada. *A arte da educação, ou a pedagogia, deve então ser racional se deve desenvolver a natureza humana de tal sorte que essa natureza atinja a sua destinação* (KANT, 1966). No mesmo texto (Op. Cit. p. 79), Kant continua afirmando que os homens que fazem planos educacionais devem visar um futuro melhor e não apenas o presente dos jovens. Pelo visto, a educação kantiana tanto pressupõe a liberdade, característica da *poiésis*, quanto o planejamento, o aprendizado e o conhecimento, peculiares à *tékhnè*. No pensamento grego, técnica e poesia estão reunidas na *práxis* e a esta estão subordinadas, o que nos possibilita inferir que o projeto pedagógico kantiano é concebido como *práxis*. Reconhece Schmied-Kowarzik (1983) que a discussão sobre a pedagogia, seja como arte, seja como ciência, tem no criticismo kantiano uma referência indispensável. Portanto, a pedagogia, conforme Kant, não é uma ciência, porém pressupõe uma base científica. Esta base vai além do planejamento para compreender a inclusão do método experimental na abordagem dos conteúdos, embora Kant reconhecesse que o contexto histórico em que se realizava a educação alemã de sua época não comportasse mais do que *alguns passos nessa direção*.

Kant concebe a *pedagogia como arte* dentro dos limites dos seus compromissos com as transformações que dão origem ao Estado liberal e aos modelos de sociedade e de ciência que lhes são afins. Nessa perspectiva, se avança ao considerar o triplo caráter de criação, experiência e planejamento

que fundamentam a ação (*práxis*), entretanto, restringe a possibilidade de constituir-se a pedagogia enquanto ciência, ciência esta que está referida ao modelo experimental que começa a ser consolidado no século XVIII. Marco referencial para a compreensão da mudança de rumo dos traçados da educação liberal, a filosofia de Kant, em particular, seu projeto pedagógico, nos permite fazer algumas observações, entre as quais: a liberdade natural, concreta, bandeira do movimento revolucionário, torna-se liberdade abstrata, transcendental; a pedagogia, por ter seu fundamento nessa liberdade que não pode ser captada como um universal, não podendo ser conhecida, também não é considerada como ciência mas como uma arte; a preocupação com as diferenças individuais na formação do indivíduo desloca as discussões do campo político para o psicológico. Resumindo, a disciplina como instrumento de formação do caráter, a subjetividade reduzida à uma consciência transcendental e a dimensão conferida à instrução como poder de “esclarecimento” expressam com muita clareza o corte de classe da síntese kantiana e as razões pelas quais sua influência perdurou e estendeu-se, ultrapassando sua época e seu país.

A educação liberal produzida pelo iluminismo tem por eixos a fábrica como modelo de civilização e o Estado como representante dos interesses gerais da sociedade que justificam a proposta de instrução mínima, elementar, pública, universal para a formação do cidadão e da cidadã. A construção do conceito de educação liberal nesse período leva em consideração os seguintes elementos: o processo de urbanização decorrente do deslocamento dos camponeses expulsos de suas terras para se tornarem operários e da instalação de fábricas, moradias, serviços configurando o espaço urbano; a delimitação dos espaços público e privado; a caracterização da infância pela separação entre o infante e o mundo dos adultos; o surgimento da família nuclear; a separação entre formação e instrução, entre trabalho e educação; as ciências transformadas em forças produtivas determinando o predomínio de uma determinada racionalidade; a escola como disciplinadora de homens ao inculcar hábitos e ao fornecer instrução mínima para lidar com máquinas visando eficiência, qualidade e produtividade; a laicização do ensino estendido às mulheres (pelo menos em tese); os conteúdos e os métodos orientados pela utilidade dos conhecimentos para a vida; a obrigatoriedade e a subvenção estatal discutíveis devido aos contornos da concepção liberal de indivíduo³⁰.

No século XVIII, em que a nova organização da produção industrial e

30 . A idéia de liberdade natural do indivíduo, que dá suporte à concepção liberal de sociedade, justifica, em algumas propostas que aparecem nesse período, a não intervenção do Estado no financiamento e na obrigatoriedade da educação.

da sociedade burguesa transpõe definitivamente as fronteiras da Inglaterra, movimentos contraditórios impõem três direções aos traçados da educação liberal: a) a politização do discurso que formula o projeto pedagógico visando a justificar tanto a necessidade de uma formação mínima para disciplinar o trabalho quanto o controle do Estado, substituindo o controle da Igreja sobre a formação do cidadão. De uma certa forma, a uniformização da escola elementar e o ensino da língua vernácula contribuem para fortalecer a unificação dos estados nacionais. Observa-se, no mesmo movimento, porém em sentido inverso, a despolitização do discurso ao transferir-se o debate sobre a escola para a área de conhecimento que trata da infância, a psicologia; b) a psicologização do discurso fundamentada em uma idéia de infância com características próprias, restringe a educação à instrução e privilegia a escola como lugar específico da educação, justificando a existência de escolas diferentes para indivíduos diferentes; c) a idealização do discurso pela superposição da autonomia da razão sobre a liberdade natural, que deve ser superada pela disciplina, superdimensionando-se a formação intelectual, tendo a transmissão do conhecimento como método. Toda a argumentação que desconstrói o discurso da metafísica valorizando a emergência e os resultados das ciências físico-matemáticas aponta no sentido de uma pedagogia científica. Todavia, e contraditoriamente, a síntese kantiana acaba por concluir pela impossibilidade de uma pedagogia científica.

4. Traçados definem-se por uma educação nacional

O século XIX é decisivo para a consolidação do novo modo de produção, o capitalismo, e da nova classe, a burguesia. Essa consolidação, porém, não ocorre sem luta agora com os novos trabalhadores cujas relações são antagônicas à burguesia, o operariado, que se organiza em diferentes movimentos assumindo características próprias em cada país³¹. Nesses movimentos é preciso considerar as crises cíclicas do capitalismo, no caso, a que se estendeu de 1873 a 1895, e a baixa produção agrícola que, junto com o desemprego³² causado pela crise, trazem a fome, a miséria e a revolta dos trabalhadores sensíveis aos discursos nacionalistas e socialistas

31 . Desses movimentos destacam-se as jornadas revolucionárias de 1830 e 1848; a Comuna de Paris (1871) que acontece junto com o processo de unificação dos estados italiano (em guerra com a Áustria) e alemão (Guerra Franco-Prussiana); a tentativa de revolução na Rússia (1905) e a Revolução Russa (1917) que se faz junto com a 1ª Guerra Mundial (1914 - 1918).

32 . No "Prefácio à Edição Inglesa" de *O Capital*, escrito em 1886, ao constatar a crise que é própria do sistema de produção capitalista, Engels lança a pergunta: "O que fazer com os desempregados?". In: MARX, 1982. p. 29)

desenvolvidos na época³³. Nesse período em que também se consolidam os estados nacionais e uma educação nacional observam-se, resultantes da pressão dos movimentos sociais, algumas conquistas em termos de legislação do trabalho, principalmente em relação ao trabalho do menor e da mulher e da obrigatoriedade das crianças freqüentarem a escola, ainda que a maior parte dessas leis não sejam regularmente cumpridas. É dentro desse contexto que podemos observar os traços que se irão consolidar como educação liberal já em confronto com a proposta socialista de *escola unitária* assentada na união entre trabalho produtivo e ensino.

Está além dos objetivos e do período propostos para serem abordados neste texto o exame da concepção socialista que vincula educação e trabalho produtivo gestada nos movimentos revolucionários, cujos princípios podem ser encontrados na obra de Marx, nos textos produzidos sobre a Comuna de Paris, na obra de Lenin e de Gramsci, em contraposição à proposta burguesa de escola técnica para o trabalho, que se irá afirmar no século XX, em alguns casos, como na Itália, durante a II Guerra, mas principalmente após o término desta³⁴.

Os traços da educação liberal afirmados no século XIX e confirmados no século XX trazem as marcas da forma como se estruturaram as ciências físico-naturais ao se independizar da filosofia e das artes e ao impor o método experimental como paradigma científico que iria determinar, por sua vez, a forma como seriam organizadas as ciências humanas e sociais a partir daí, subordinando-se aos critérios de validade, objetividade e cientificidade definidos por aquele método. No mesmo contexto histórico-revolucionário observa-se um grande desenvolvimento das ciências físico-naturais determinando mudanças na estrutura dos processos produtivos que, a um só tempo, produzem desemprego, um velho conhecido nosso, mas produzem também objetos em quantidade e qualidade que não deixam dúvidas acerca da importância e da validade de tais ciências. É nesse solo de contradições que se pode entender o positivismo como matriz da sociologia e como referência para as tendências que tomaram as ciências humanas e sociais que dão suporte à educação. A educação liberal traçada pelo positivismo orienta-se em duas direções: a de uma pedagogia científica e a das ciências da educação.

33 . Em 1848 foi lançado o Manifesto do Partido Comunista.

34 . Sobre a concepção socialista que vincula o ensino ao trabalho produtivo indico alguns textos: FROUMOV, S. *La Commune de Paris et la démocratisation. Documents et materiaux.* Moscou: Éditions du Progrès, 1958; GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura.* São Paulo: Círculo do Livro, s/d; *Concepção Dialética da História.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981; MANACORDA, M. A. *O Princípio Educativo em Gramsci.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1990; *Marx e a Pedagogia Moderna.* São Paulo: Cortez e Aut. Associados, 1991; MARX, K. Obras citadas; NOSELLA, Paolo. *A Escola de Gramsci.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1992, entre outras.

No bojo dos movimentos que culminaram com as Revoluções Burguesas estava implícita a necessidade de uma fundamentação científica para a educação que redefinisse métodos e conteúdos de ensino condizentes com a nova forma de organizar a sociedade, de encarar a natureza e de fazer ciência. Essa preocupação irá caracterizar um movimento chamado “realismo pedagógico” iniciado no século XVIII que propõe uma fundamentação científica para a educação com exigência de maior rigor metodológico. Herbart, autor do conhecido “método dos cinco passos” insere-se nesse movimento e suas concepções são hoje caracterizadas como “pedagogia tradicional”. Sua importância nessa recuperação dos traçados da educação liberal está no que propõe para a *pedagogia como ciência* da educação baseada na psicologia experimental. Nessa mesma direção é que se pode compreender a posição de Spencer, pensador em que se vinculam concepções do evolucionismo e do positivismo. Spencer confirma a importância da psicologia valorizando a liberdade e o interesse do aprendiz. Os conteúdos do ensino, pensa, devem corresponder às exigências de conservação da vida, daí seu caráter utilitário, afirmando a importância dos conhecimentos científicos e técnicos. Para Spencer, a ciência é o centro de toda a educação e, como tal, deve nortear a formação dos alunos e a elaboração dos planos de ensino.

O movimento de cientificização da pedagogia corresponde às exigências de ascensão de uma burguesia aberta e dinâmica que não aceita mais uma formação intelectualista e literária, pretendendo um ensino de caráter prático. Nesse sentido, a pedagogia fundada sobre a psicologia experimental atenderia não só essas preocupações como também embasaria a existência de escolas diferenciadas segundo as capacidades individuais.

Essa necessidade de uma fundamentação científica para a pedagogia permanece nas preocupações de Durkheim que, a partir de princípios estabelecidos pelo positivismo, sistematiza a sociologia funcionalista. Aquela fundamentação, no entanto, não pode ser feita pela pedagogia uma vez que esta não possui um conteúdo próprio que lhe possa conferir autonomia enquanto ciência. Caberia à sociedade, especialmente à sociologia que a estuda, definir os fins da educação, e à psicologia, fornecer meios e instrumentos para o ensino. Durkheim desloca o foco da pedagogia enquanto possibilidade de reflexão científica sobre a práxis educativa, colocada pelo movimento revolucionário burguês do século XVIII, para as *ciências da educação*, afirmando que a pedagogia seria um discurso crítico sobre a educação (DURKHEIM, 1967). Com uma justificativa diferente, a de que a liberdade enquanto fundamento da pedagogia não pode ter sua representação universalizada pela intuição sensível, Kant já se havia antecipado a Durkheim, negando a possibilidade de uma pedagogia como ciência para

reduzi-la à arte. Identificando-se com as questões colocadas pelo “realismo pedagógico”, Kant também advogava a necessidade de uma psicologia experimental como fundamento da práxis pedagógica.

Mas é em Dewey que os traços definitivos de uma pedagogia liberal se estabelecem dentro do período e dos objetivos colocados para este trabalho³⁵. Alguns historiadores o situam como vinculado ao pragmatismo pela importância que, sob a influência do evolucionismo, dá ao caráter prático do conhecimento (ABBAGNANO e VISALBERGHI, 1993); outros, enfatizando sua contribuição à psicologia identificam-no como funcionalista (HEIDBREder, 1969). O ensino, para Dewey, tanto deve favorecer a criatividade para que a ciência possa ser realimentada por novas descobertas como oferecer conhecimentos mínimos para lidar com máquinas sofisticadas e para adaptar-se às inovações introduzidas nos processos de trabalho. Suas concepções pragmatistas iriam identificá-lo com a *escola nova* em que se observa uma particular influência da biologia e da psicologia, tendo em Dewey o sistematizador das mais importantes propostas desse movimento.

Ambos os modelos liberais de escola - *escola tradicional*, vinculada à Herbart, e *escola nova*, associada geralmente ao nome de Dewey, - visam à conquista da emancipação do cidadão. A primeira, herdeira do *iluminismo*, coloca no conhecimento intelectual a possibilidade de libertação das trevas da ignorância; a segunda, filha da revolução industrial sustentada pelo desenvolvimento científico-tecnológico característico do capitalismo moderno, propõe a atividade voltada para a resolução de problemas concretos como a fórmula mais adequada para formar uma personalidade autônoma, capaz de autogerir-se e integrar-se de forma criativa e democrática à sociedade. A emancipação proposta pelas duas escolas está inserida no projeto burguês de sociedade que, no primeiro momento, precisa consolidar-se enquanto Estado nacional e afirmar seu domínio de classe perante o clero e a aristocracia, defendendo, então, uma formação para a cidadania isenta de privilégios. Assim explicam-se os princípios contidos nas propostas de educação tradicional. Em um segundo momento, o sistema capitalista, já consolidado, apresentará exigências concernentes ao processo de modernização, que dizem respeito à criação de uma cultura adequada à vida urbana e aos processos de trabalho fabris. No primeiro caso, a filosofia

35 . Não pretendo abordar outras manifestações da pedagogia liberal como, por exemplo, a teoria do “capital humano” elaborada por Schultz e disseminada nos anos 60 e 70. Também não pretendo tratar da ideologia da “qualidade total”, semelhante àquela teoria, porém apresentando características próprias que a vinculam ao atual contexto de recessão. Nesse contexto, a ideologia da “qualidade total” tanto pretende explicar a eliminação de milhares de postos de trabalho quanto justificar o desemprego daí decorrente pela necessidade de adaptar os trabalhadores às mudanças nos processos produtivos. Sobre o assunto, ver FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1984; e GENTILI e SILVA, 1994.

idealista de Kant (em que se inspira Herbart) e de Hegel sustenta teoricamente o Estado e a educação; no segundo, são as ciências físico-naturais, transformadas em forças produtivas, e o positivismo e evolucionismo, aplicados às ciências humanas e sociais, que irão fundamentar e justificar o modelo de desenvolvimento capitalista e a educação de que necessita. Nos dois casos tem-se como referência um homem abstrato, uma vez que as propostas tradicionais e escolanovistas não pretendem resolver as contradições próprias de uma sociedade constituída de classes sociais antagônicas.

A *escola nova* pode ser vista como uma resposta às exigências de uma sociedade dinâmica constituída de classes contraditoriamente relacionadas, em que a educação precisa estar sintonizada tanto com os processos produtivos e formas de pensar o mundo quanto e principalmente, com demandas provenientes dos movimentos sociais organizados. Nesse sentido, ela é uma das vertentes da pedagogia liberal que, se de um lado, é capaz de detectar os problemas pedagógicos e avançar na construção de métodos ativos que propiciem a participação e a criatividade do aluno, de outro, não chega à raiz das condições produtoras das desigualdades sociais. Por não considerar a globalidade da ação pedagógica e a sua inserção nas relações sociais de produção da sociedade e da educação, a *escola nova* serve mais para acentuar e justificar tais desigualdades do que para superá-las.

5. É possível recuperar os traçados da educação liberal na sua originalidade?

O longo processo de construção do ideário liberal de educação conclui-se, em nossa análise, com a sistematização da proposta de *escola nova* identificada com o pragmatismo de Dewey, confirmando a linha utilitarista do conhecimento que começa a esboçar-se no século XVII com Locke. O eixo de sustentação da proposta é frágil porque abriga a contradição; a concepção de educação liberal forja-se no confronto entre projetos sociais e educacionais antagônicos. Atravessado pelo conflito, o eixo do traçado da educação liberal mostra em uma de suas faces a despolitização da pedagogia que tem seu objeto recortado pelas ciências da educação, carecendo de globalidade e de vínculo com a sociedade. Tais ciências subordinadas ao modelo científico positivista não consideram as relações do educativo com a produção econômico-social. Na outra face, a proposta de educação é politizada enquanto promessa de correção das desigualdades sociais com vistas à democratização da sociedade e, ao mesmo tempo, como justificativa científica para explicar a pobreza pelas diferenças de capacidade entre os indivíduos.

À medida em que se consolida como direção da sociedade, a burguesia cada vez mais se afasta da afirmação da igualdade para dar ênfase ao indivíduo competitivo que está no cerne da concepção liberal de economia, de política e de sociedade. Isso explica o movimento de politização/despolitização do discurso da educação em que o direito de cidadania é substituído pela defesa de um ensino que respeite a individualidade. E esse movimento é revelador do modelo ideal de aluno centrado no indivíduo, que orienta a elaboração dos currículos de formação de professores com uma carga expressiva de conhecimentos na área de psicologia em detrimento de outras áreas do conhecimento.

A educação como direito de cidadania sob a responsabilidade do Estado assenta-se no contrato social que este Estado estabelece com os cidadãos para a garantia dos seus direitos naturais de igualdade e de liberdade. Entretanto, o discurso definidor da pedagogia liberal, que começa defendendo a igualdade de oportunidades e uma fundamentação científica para a educação, conclui pela defesa de escolas diferenciadas para atender características individuais e para não ferir o princípio de liberdade aplicando a padronização. Essa justificativa encontra respaldo nas ciências-fundamentos da educação: psicologia, sociologia e biologia. O neoliberalismo atual vai mais além, mostra sua face autoritária ao romper o pressuposto contrato social entre o Estado e os indivíduos. Faz isso ao substituir seu compromisso com a garantia dos direitos do cidadão pela função econômica de financiar a crise de acumulação do capital que assume a aparência “neutra” do mercado, com a justificativa de “tornar a economia competitiva” conforme afirma o Ministro da Fazenda.

O positivismo, que reconhece a necessidade de uma fundamentação científica para a pedagogia, retira-lhe esta prerrogativa transferindo-a para as ciências da educação. Quer dizer, a proposta inicial de fundar a educação sobre o desenvolvimento das ciências físico-naturais, aos poucos muda de direção, transferindo a base científica da pedagogia para as ciências humanas e sociais vinculadas à educação (ciências auxiliares), fragilizando-se os fundamentos epistemológicos da educação. A perspectiva liberal de educação avançou bastante no que tange à necessidade de uma fundamentação científica para a pedagogia, mas ficou encarcerada em seus próprios limites em que a ciência é uma apropriação privada de uma produção social, impossibilitando uma associação entre ensino e trabalho que estaria na base de uma fundamentação científica da educação.

Traços rápidos sobre a trajetória do conceito de educação liberal, abrangendo o período que vai do século XVII ao início do século XX, mostram que, em relação ao magistério, às ciências, aos métodos, ao ensino medievais, a sociedade burguesa produz rupturas significativas e dá grandes

passos que a todo o momento são negados pela política neoliberal de destruição de conquistas sociais dos trabalhadores. Esse desmascaramento do neoliberalismo adotado pelo Estado brasileiro permite classificar tal política como um retrocesso de quem já não consegue responder à pergunta de Engels feita há pouco mais de 100 anos: *O que fazer com os desempregados?* Entretanto, os limites das propostas de sociedade e de educação liberais são constitutivos da própria natureza da relação contraditória entre a produção social x apropriação privada que as fundamenta. Não depende da burguesia romper tais limites, até porque sinais de esvaziamento de seu paradigma de classe, de sociedade e de educação, podem ser captados na sua atitude defensiva de reação. Assim, me pergunto: está correta a insistência em uma estratégia de luta pela instauração de um modelo burguês de escola quando as condições históricas que definiram tal modelo não podem ser reconstituídas?

A resposta a essa pergunta é fundamental para redefinir nossas estratégias de luta por uma sociedade e uma educação solidárias e democráticas. Vejamos alguns indicadores. O processo de globalização da economia impõe a destruição de fronteiras constitutivas do Estado-nação, vistas hoje como barreiras que dificultam o movimento de capitais e de unidades produtivas. O mesmo processo exige que o Estado se desvencilhe de políticas sociais (direitos de cidadania) que lhe tiram a mobilidade para atender às necessidades do capital. A internacionalização deste capital vai reforçar o uso de uma língua, o Inglês, e, da mesma forma que vai perpassar as fronteiras dos estados nacionais, também vai colocar em questão o futuro das culturas e das línguas nacionais.

A fábrica não serve mais de modelo para a disciplina da escola e a televisão impõe-se como transmissora de conhecimentos, modas, opiniões e, ao mesmo tempo em que mostra a riqueza do mundo, traz, às vezes no mesmo noticiário, as condições sub-humanas de imensos contingentes populacionais vivendo em diferentes países. Isso nos leva a pensar sobre os modelos, os objetivos, os valores, os conteúdos que estão sendo hoje reproduzidos pela escola pública. É preciso considerar que aquele modelo de escola pública para a formação do cidadão burguês impôs-se sobre o aniquilamento de projetos outros, vinculados a movimentos operários, que assumiram caráter revolucionário nos séculos XIX e XX. Assim, cabe perguntar se é possível a reprodução daquele contexto revolucionário em que se delineou a escola pública, ou se há brotos de plantas novas nascendo ao redor de nós que de tanto fitarmos o horizonte não percebemos? Até onde avançaram as propostas de países que fizeram revoluções? Que modelos diferenciados de educação solidária e democrática estão formulando os povos indígenas, os trabalhadores sem terra, as comunidades de base em suas experiências cotidianas de luta por uma emancipação real?

Não tenho respostas para estas questões que tanto me angustiam, mas penso que precisamos estar atentos e atentas, olhar melhor algumas plantas como aquelas que nos parecem mortas no inverno, mas que na primavera...

Referências Bibliográficas

- ABBAGNANO, Nicola y VISALBERGHI, A. **História de la Pedagogia**. 10. Reimpresión. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.
- ANDERY, Maria Amélia et alii. **Para compreender a ciência. Uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo. São Paulo: EDUC, 1996.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. “Reverendo os vínculos entre trabalho e educação: elementos materiais da formação humana”. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Trabalho, Educação e Prática Social**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p. 163 - 216.
- BACON, Francis. **Novum Organum**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- BOBBIO, Norberto. **Estado, Governo e Sociedade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Teorias e Formas de Governo**. 8. ed. Brasília. Ed. UNB, 1995.
- BOBBIO, Norberto e BOVERO, Michelangelo. **Sociedad y Estado en la Filosofía Política Moderna**. México: Fondo de Cultura Económica, 1986.
- BRÉHIER, Émile. **História da Filosofia II. A Filosofia Moderna**. São Paulo: Mestre Jou, 1979.
- BRZEZINSKI, Iria. (org.) Vários Autores. **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997.
- BUFFA, Ester et alii. **Educação e Cidadania: Quem educa o cidadão?** 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- CARVALHO, Adalberto Dias de. **Epistemologia das Ciências da Educação**. 3. ed. Porto: Afrontamento: 1996.
- CARRACEDO, José Rubio. “El influxo de Rousseau en la filosofía práctica”. In: GUISÁN, Esperanza (coord). **Esplendor y Miseria de la**

- Ética Kantiana.** Barcelona: Anthropos, 1988.
- CHÂTELET, François et alii. **História das Idéias Políticas.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- COMENIUS, João Amós. **Didática Magna. Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1957.
- DESCARTES, René. **Discurso do Método.** São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- DEWEY, John. **Textos Selecionados.** São Paulo: Abril Cultural, 1974.
- DONZELOT, Jacques. **A Polícia das Famílias.** Rio de Janeiro: Graal, 1980.
- DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia.** São Paulo: Melhoramentos, 1967.
- _____. **A Evolução Pedagógica.** São Paulo: Artes Médicas, 1995.
- EBY, Frederick. **História da Educação Moderna.** Porto Alegre: Globo, 1962.
- ENGUITA, Mariano Fernandez. **A Face Oculta da Escola.** São Paulo: Artes Médicas, 1989.
- FALCON, Francisco. **Mercantilismo e Transição.** 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- FERRARO, Alceu Ravanello. “Neoliberalismo e Políticas Públicas. A propósito do propalado retorno às fontes”. 1997. Fotocopiado. 49 p. Inédito.
- FERREIRA, Nilda Teves. **Cidadania. Uma questão para a educação.** 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- FLORENZANO, Modesto. **As Revoluções Burguesas.** 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- FORTES, Luiz R. Salinas. **O iluminismo e os reis filósofos.** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real.** São Paulo: Cortez, 1995.
- GENTILI, Pablo (org.) **Pedagogia da Exclusão. Crítica ao Neoliberalismo em Educação.** Petrópolis: Vozes, 1995.
- GENTILI, Pablo e SILVA, Tomaz Tadeu. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação. Visões Críticas.** Petrópolis: Vozes, 1994.
- GHIRALDELLI, Paulo. **O que é Pedagogia?** 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- GLEISER, Marcelo. **A Dança do Universo.** São Paulo: Cia das Letras, 1997.
- HEIDEBREDER, Edna. **Psicologias do Século XX.** São Paulo: Mestre Jou, 1969.
- HOBBS, Thomas. **Leviatã ou Matéria, Forma e Poder de um Estado Eclesiástico Civil.** São Paulo: Abril Cultural, 1974.
- HOBSBAWM, Eric. **Ecos da Marselhesa.** São Paulo: Cia das Letras, 1996.

- HORKHEIMER, Max e ADORNO, Theodor. **Conceito de Iluminismo**. São Paulo: Abril Cultural, 1975.
- KANT, Emanuel. **Crítica da Razão Pura**. 4. ed. São Paulo: Brasil, 1965.
- _____. **Crítica à Razão Prática**. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1970.
- _____. Resposta à Pergunta: Que é o “Esclarecimento?”. In: **Textos Seletos**. Petrópolis: Vozes, 1974. p. 101- 117.
- _____. **Réflexions sur L’Éducation**. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1966.
- _____. **Sobre a Pedagogia**. Piracicaba/SP: UNIMEP, 1996.
- KAUTSKY, KARL. **A Questão Agrária**. Vol. 1. Porto: Portucalense, 1972.
- LARROYO, Francisco. **História Geral da Pedagogia**. Vol. II.4. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1982.
- LOCKE, Jonh. **Segundo Tratado sobre o Governo**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Origens da Educação Pública**. São Paulo: Loyola, 1981.
- LUZURIAGA, Lorenzo. **História da Educação e da Pedagogia**. 8.ed. São Paulo: Nacional, 1976.
- _____. **História da Educação Pública**. São Paulo: Nacional, 1959.
- MACHADO, Lucília R. de Souza. **Politecnia, Escola Unitária e Trabalho**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**. São Paulo: Cortez e Aut. Associados, 1989.
- MARCUSE, Herbert. **A Ideologia da Sociedade Industrial**. 5. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- MARX, KARL. **O Capital**. 8. ed. Livro 1. São Paulo: Difel, 1982.
- MONROE, Paul. **História da Educação**. 10. ed. São Paulo: Nacional, 1974.
- NOSELLA, Paolo. “Educação tradicional e educação moderna”. In: **Educação e Sociedade**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1986. p. 106 - 135.
- PETITAT, André. **Produção da Escola/Produção da Sociedade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes**. 4. ed. São Paulo: Cortez e Aut. Associados, 1983.
- QUESNAY, François. **Quadro Econômico dos Fisiocratas**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- ROUSSEAU, Jean Jacques. **Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- _____. **Discurso sobre a Economia Política e do Contrato Social**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- _____. **Emílio ou a Educação**. São Paulo: Difel, 1968.

- SCIACCA, Michele Federico. **História da Filosofia**. São Paulo: Mestre Jou, 1968.
- SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Pedagogia Dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- SMITH, Adam. **Investigação sobre a natureza e as causas da riqueza das nações**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.
- TOUCHARD, Jean (org.) **História das Idéias Políticas**.(4 - 5). Lisboa: Europa-América, 1970.
- TOURAINÉ, Alain **Crítica da Modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- VINCENTI, Luc. **Educação e Liberdade: Kant e Fichte**. São Paulo: UNESP, 1994.

Da disciplina de ecologia à consciência ecológica: em busca de alternativas para a educação ambiental.

*Valdo Hermes de Lima Barcelos**

Resumo

O presente artigo tem como base a dissertação de mestrado em educação “**A relação homem ambiente e a questão ecológica: uma contribuição ao processo educativo**”. Com este estudo procuro contribuir com elementos teóricos para a realização da educação ambiental, via sistema de educação formal.

Palavras-chave: Educação ambiental, educação formal

Abstract

The present article is based on a mastership dissertation in education entitled **The Mankind-Environment Connection and the Ecological Problem: A Contribution to the Educational Process**. In this study I intend to contribute with theoretical principles to the achievement of environmental education through the teaching system.

Key-words: Environmental education, educational system

* Prof. Ass. Dep. Metodologia do Ensino e DMVP - UFSM - Mestre em Educação.

1. Introdução.

O que me move ao escrever este artigo não é a construção de uma proposta salvadora para a questão ambiental contemporânea, mas sim entender o cenário sócio-histórico desta temática.

Num primeiro momento faço um breve revisitar em busca do nascedouro da ecologia como disciplina, seus precursores, seus objetivos iniciais, até sua consolidação como mais uma disciplina científica e o estabelecimento de relações com a questão ambiental, como uma dimensão da sociedade.

Num segundo momento, faço uma breve retrospectiva em busca da identificação dos diferentes momentos e formas como a educação formal passou a relacionar-se com a temática ambiental. Situo assim, historicamente esta temática ao mesmo tempo, que contribuo com um conjunto de informações que considero de grande valia para a atuação em educação ambiental.

A seguir faço uma reflexão sobre a relação Homem/Ambiente, mais detidamente na sociedade moderna. Com isto procuro identificar as possíveis implicações desta forma de relacionamento sobre a crise ambiental contemporânea. Para fazer esta reflexão elejo alguns autores com os quais procuro estabelecer um diálogo em busca do entendimento dos pressupostos epistemológicos da crise ambiental para, a partir deste entendimento, buscar alternativas para a intervenção na questão ambiental via processo educativo formal.

A última parte deste artigo é uma reflexão a respeito da educação ambiental como uma exigência da sociedade moderna e sobre a necessidade da educação formal buscar contemplar esta dimensão em seu processo formativo.

Para a temática que me propus abordar teço algumas considerações finais, pontos que considero importantes e que podem servir de apoio, junto a outros, no sentido de enfrentarmos este enorme desafio que nos é posto: o desafio de construir alternativas para a crise ambiental que vive atualmente a humanidade.

2. Da disciplina de ecologia à temática ambiental

O homem tem-se interessado pela ecologia, de uma forma prática desde os primeiros tempos de sua história. Mesmo em tempos remotos os indivíduos já percebiam a necessidade de uma gama de conhecimentos sobre o mundo em que viviam, ou seja, já precisavam de um saber concreto sobre o seu ambiente (Odum, 1971).

Alguns historiadores, mais precisamente os historiadores da ciência,

fazem uma relação entre o nascimento da ecologia e a idéia de Economia da Natureza de Lineu no século XVIII. Já outros historiadores vêm nas obras de filósofos como Aristóteles, elementos pertencentes à ciência da biologia das populações (Deléage, 1993:13).

Muitas são as dificuldades que se encontram ao tentar este tipo de retrospectiva. Entre estas vou citar apenas uma: em que momento estaríamos fazendo a transição entre um Saber Ecológico e a Ciência Ecologia? Muitos pesquisadores se defrontam com este tipo de problema sempre que se propõem a fazer um estudo histórico do tema ecologia. Sobre isto Acot (1990, 01) pergunta

“Manifesta um simples saber ecológico o Ameríndio da alta Guiana que batiza esta flor das enseadas do Oiapoque, capazes de serem frequentadas pela serpente, de “a coroa de penas da sucuri”? ou será que o vínculo necessário implicitamente estabelecido entre a planta e o animal, e que pode eventualmente autorizar uma previsão estatística, já tem uma natureza “científica”?

O termo Ecologia passa a fazer parte do cotidiano do homem no final da década de sessenta e início da década de setenta. A partir de então a palavra ECOLOGIA expande-se a todas as partes do planeta-terra. Não só dissemina-se, como passa a ser empregada com uma grande variedade de sentidos e valores.

Variação esta que tem um conjunto de causas, que vão desde aspectos culturais e lingüísticos, passando por questões políticas, econômicas, ideológicas, até banalizações e aplicações distorcidas do termo, tendo em vista um certo “modismo” que apossou-se da sociedade, fazendo com que muitas vezes, de forma um pouco apressada, todos os segmentos e pessoas sentissem-se como que “obrigados” a se pronunciar sobre o tema.

Embora o termo Ecologia tenha sido incorporado ao cotidiano da população num período recente, suas raízes encontram-se inseridas em um passado bastante longínquo.

Segundo estudo realizado por Deléage (1991), o termo Ecologia é criado e usado pela primeira vez por Ernest Haeckel, (biólogo alemão e, um dos mais ilustres discípulos de Charles Darwin), no ano de 1866, que a definiu como a ciência da totalidade das relações do organismo com o ambiente, compreendendo, em sentido lato, todas as condições de existência.

Considero aquele momento como o nascedouro do conceito de ecologia. Porém, tem início um pouco mais tarde, cerca de uma década depois, o que se convencionou chamar de a “aventura intelectual” sobre o tema Ecologia.

No ano de 1889 surgem os estudos de ecologia animal feitos por Charles Helton, que foi considerado um dos fundadores da Ecologia Animal, pela importância e pioneirismo de seus trabalhos. Porém a Ecologia começa a consolidar-se como uma Disciplina Científica somente no final do sec XIX e início do Sec XX.

É na década de 1920 que são trazidos para o universo da ecologia estudos de matemáticos, físicos, geógrafos, químicos, dando uma abertura ainda maior ao campo de estudo da Ecologia.

Porém é na década de 1930 que um botânico Inglês, de nome Arthur Tansley, elabora um conceito chave para a Ecologia Moderna: o conceito de ECOSISTEMA. Com isto ele define o objeto de estudo desta disciplina que se afirma então com certa autonomia em relação à Biologia da qual foi até então apenas mais um ramo, como a fisiologia, morfologia, botânica.

Este conceito até hoje é ponto de referência e de partida, para as pesquisas em Ecologia e também para a Temática Ambiental contemporânea. Este conceito é definitivamente consolidado à medida que incorpora o HOMEM aos seus estudos de ecologia. Este fato traz para o interior da disciplina de ecologia pesquisadores das “ditas Ciências Sociais”: Antropologia, Sociologia, Filosofia.

Ao mesmo tempo, e de certa forma como uma consequência desta abertura do campo de estudo a disciplina de ecologia toma definitivamente consciência de suas limitações, (como qualquer outra disciplina), sua incapacidade em dar conta de tão complexo problema, pois a disciplina de Ecologia toma contornos de uma temática: A temática ambiental ou ecológica.

Aqui faço um recorte, um divisor. Digo que passamos da disciplina ecologia para a **Consciência Ecológica**. Segundo Edgar Morin (1991:177)

“Ocorre uma junção entre a Ecologia científica e a tomada de consciência de degradações do meio natural, não só locais (lagos, rios, cidades) mas agora também globais (oceanos, planeta), que afetam os alimentos os recursos, a saúde, o psiquismo dos próprios seres humanos. Houve assim uma passagem da Ciência Ecológica à Consciência Ecológica”.

3. A temática ambiental e a educação formal: um panorama histórico.

É na década de 1960, que nos mais diferentes países, principalmente do chamado “primeiro mundo”, começa-se a constatar que uma grande

quantidade de problemas que levam à queda na qualidade de vida das populações estão relacionados com problemas de poluição do ar, água, desmatamentos, contaminação de alimentos por agrotóxicos usados na agricultura intensiva da época. Sobre isto Ponting (1995, 501) comenta

“O crescimento das cidades é um fenômeno ligado à exploração dos combustíveis fósseis e à industrialização, juntamente com o desenvolvimento de um comércio maior e de transações mais complexas em uma escala nacional e mundial. Apesar da crescente riqueza do mundo industrializado, as cidades tornaram-se áreas onde os problemas ambientais, em muitos casos específicos da vida urbana, estão concentrados”.

Primeiro a sociedade civil faz suas denúncias . Em seguida os governos e setores da política oficial começam a incorporar a questão ambiental em seus discursos e preocupações. É na Inglaterra, no ano de 1965, no congresso de Educação na Universidade de Keele, que um pequeno número de educadores reúne-se com o fim específico de discutir a questão ambiental. Segundo Dias (1994, 35)

“Em março, na Conferência em Educação, da Universidade de Keele, a expressão Environmental Education (educação ambiental) foi ouvida pela 1ª vez na Grã-Bretanha. Na ocasião foi aceito que a Educação Ambiental deveria se tornar uma parte essencial da Educação de todos os cidadãos. Via-se a Educação Ambiental essencialmente como conservação ou Ecologia Aplicada, e o veículo seria a Biologia”.

Sendo aí usada pela primeira vez a expressão Educação Ambiental (E.A.), considero este o momento do nascedouro da Educação Ambiental. Neste momento a E. A. é vista como uma questão técnica a ser implementada, o que é muito semelhante a forma como se deu o surgimento da Ecologia como disciplina. Em 1968 reúne-se em Roma uma equipe de especialistas das mais diferentes áreas, para discutir a questão ambiental, o que ficou conhecida como o Clube de Roma.

As decisões e conclusões deste encontro geraram muita polêmica, principalmente nos países do terceiro mundo. O grupo conclui, entre outras coisas, que o crescimento mundial precisava ser contido, e que os países do terceiro mundo não poderiam ter os mesmos padrões de consumo do primeiro mundo. O relatório “Os Limites do Crescimento”, com as conclusões deste encontro, é publicado no ano de 1972.

Na década de 1970 ocorrem vários eventos de grande importância mundial para a discussão da questão ambiental e sua relação com a educação

formal. Dentre estes, cito a conferência de Estocolmo (1972), encontro de Belgrado (1875) e Tibilisi (1977).

Estas conferências, mesmo as que não tiveram como objetivo único discutir a educação ambiental, proporcionaram um impulso enorme para a mesma. Foram tiradas Diretrizes Gerais e normas para a implementação da E.A. em nível mundial.

Uma das mais importantes, e também polêmica diretriz, é a orientação de Tibilisi sobre **a não criação de disciplinas de educação ambiental** nos diferentes níveis do ensino formal. Orientava sim no sentido de que a questão ambiental fosse tratada de forma interdisciplinar e perpassar todas as demais disciplinas do sistema de ensino, nos mais diferentes níveis.

No Brasil, a forma como se deu o processo não foi diferente dos demais países, ou seja: primeiro a sociedade civil se manifestou sobre o tema e depois as entidades governamentais e parlamentares.

Segundo Dias (1991:05)

“O primeiro esforço realizado no Brasil para a incorporação da Temática Ambiental nos currículos escolares na rede oficial de ensino foi realizado em Brasília. Resultado do convênio entre a Secretaria do Meio Ambiente (SEMA), a Fundação Educacional do Distrito Federal e a Fundação Universidade de Brasília”

Isto começa a ocorrer inicialmente na década de 70. Cabe aqui ressaltar o papel que teve o retorno ao país dos exilados políticos, principalmente na Europa, e que lá tiveram contato com as lutas em defesa do meio ambiente. Um dos mais conhecidos militantes destes movimentos é hoje o Deputado Federal Fernando Gabeira.

Também aqui no Brasil a Educação Ambiental nasce marcada pela visão técnica da disciplina de ecologia, como nos demais países. Esta realidade é agravada pelo clima político da época, década de 70, pois não podia-se mais deixar de discutir a questão ambiental. No entanto, sempre que tal discussão era levantada ela surgia permeada, impregnada, por questões políticas, ideológicas e também econômicas, levando ao questionamento da ordem vigente, o que não interessava ao governo ditatorial da época e aos seus aliados civis.

Na Conferência de Estocolmo (1972), o Sr. João Paulo dos Reis Veloso, então Ministro do Planejamento do Presidente Medici, defende a idéia de que as empresas poluidoras seriam bem vindas ao Brasil, desde que com elas trouxessem um bom número de empregos.

Entramos na década de 80 e um fato lamentável transformou-se em verdadeiro catalisador para as discussões em torno da temática ambiental: foi

o assassinato, em 22 setembro de 1988, do líder seringueiro e sindicalista Francisco Mendes Filho (Chico Mendes).

Nesta década são também criados cursos de Especialização em E.A. em vários níveis e em diversas universidades brasileiras. São criadas disciplinas de E.A. em vários municípios e em algumas redes estaduais de ensino. A partir deste momento alguns pontos começam a ficar mais claros para os profissionais que trabalham com a temática ambiental, tais como:

1) Que a temática ambiental seja incorporada definitivamente à formação escolar de todo cidadão;

2) Que a temática ambiental seja parte integrante de todos os níveis de ensino escolar;

3) Que a E.A. deve contemplar uma dimensão ética do homem em relação ao seu ambiente;

4) Que as iniciativas no campo da E.A. procurem contemplar os aspectos econômicos, sociais e culturais das comunidades envolvidas;

5) Que as propostas de E.A. tenham por princípio buscar uma metodologia interdisciplinar para a abordagem da questão ambiental;

6) Constata-se a existência de grandes dificuldades para fazer avançar as propostas de E.A., no sentido do rompimento com a visão disciplinarizante e fragmentária na produção de conhecimento sobre o meio ambiente;

7) Percebe-se também uma grande dificuldade para a manutenção da continuidade dos projetos de E.A., nos mais diferentes níveis do ensino em que são implementados.

8) Observa-se uma redução da E.A. ao estudo da disciplina de Ecologia, de forma que predominam os aspectos técnicos e biológicos da questão ambiental;

9) Constata-se um certo alijamento dos aspectos culturais e humanísticos das propostas de E.A.;

10) Ocorre, com frequência, uma lentidão muito grande por parte dos órgãos governamentais, nos mais diferentes níveis (estadual, municipal e federal), na implementação das orientações sobre a E.A., mesmo naquelas já transformadas em lei, em direito constitucional;

Considero a busca das origens das dificuldades encontradas para o avanço da E.A., um fator decisivo, e por onde não pode deixar de passar, a busca de alternativas para a crise ambiental que ora atinge a humanidade.

4. A relação Homem/Ambiente e a questão ecológica contemporânea.

A maneira como “olhamos” o mundo a nossa volta - bem como o lugar que pensamos ocupar nele - é uma construção cultural-histórica.

Quando falo da posição que julgamos ocupar neste mundo, é no sentido de adiantar que a maneira conforme nos colocamos neste, tem um caráter decisivo, para a relação que, a partir deste “lugar” que julgamos ocupar, iremos estabelecer e desenvolver com tudo o que nos envolve. Segundo Gonçalves (1990:23)

“Toda sociedade, toda cultura cria, inventa, institui uma idéia do que seja a natureza. Neste sentido, o conceito de natureza não é natural, sendo na verdade criado e instituído pelos homens. Constitui um dos pilares através dos quais os homens erguem as suas relações sociais, sua produção material e espiritual, enfim, a sua cultura”.

O homem ao instituir sua idéia de natureza determina um conjunto de normas, de regras, com as quais passa a se relacionar com esta natureza. Como não poderia deixar de ser, estas normas e regras condicionarão uma postura frente ao mundo. Postura esta que, transformada em atitude, condicionará a matriz do pensamento deste homem sobre a relação com o seu ambiente.

A maneira como concebemos o que é *natureza* em nossa sociedade, tem um papel fundamental na forma como vivemos e construímos nossas necessidades, tendo isto desdobramentos sobre o meio ambiente, estando portanto, diretamente associada aos problemas ambientais enfrentados pela sociedade.

As diferentes idéias de *natureza* que se formaram na sociedade moderna, principalmente no mundo ocidental, consolidaram a visão de oposição entre natureza e cultura, natureza e homem, natureza e história. Hegemoniza-se, assim, a concepção de natureza como algo inferiorizado, como algo menor em relação ao homem e a cultura.

Traçarei a seguir um rápido perfil das diferentes concepções de natureza construídas historicamente na sociedade ocidental.

4.1. Concepção Mágica de Natureza.

Esta visão de *natureza* é profundamente marcada, entre outras coisas, por uma projeção na natureza de características e atributos humanos, tais como sentimentos de medo, amor, ódio e compaixão. Desta maneira, fatos humanos e naturais aparecem com uma forma e caráter semelhantes e participam de uma mesma trama. (Duarte, 1986:16).

Para o homem deste época tudo o que acontecia tinha uma pré-determinação na natureza. Nada era por acaso, tudo teria uma causa. Uma queda, uma doença, um acidente ou uma falta de caça, poderiam ser muito

bem atribuídas a um castigo dos deuses ou a uma bruxaria. (Duarte, 1986:15).

4.2. Concepção Grega de Natureza.

Para o pensamento grego o mundo da natureza é impregnado pela mente, pelo conhecimento. A ciência da natureza dos gregos via na mente a fonte da ordem e da regularidade, sob a qual o mundo natural organizava-se. Segundo afirma Collingwood (1986:09)

“Os pensadores gregos encaravam a presença da mente na natureza como fonte desta ordem ou regularidade existente no mundo natural que tornava possível uma ciência da natureza, encaravam o mundo da natureza como um mundo de corpos em movimento”.

Para os gregos o mundo da natureza era um organismo vivo. Iam além desta visão quando diziam que não era apenas vivo, mas também era dotado de inteligência. Era um enorme animal portador de alma, vida própria e tinha também racionalidade e mente próprias que ordenavam, que lhe davam “razão” de existência. (Collingwood, 1986:10).

4.3. Concepção Renascentista de Natureza.

Enquanto os pensadores gregos viam o espírito intrinsecamente pertencente ao corpo, os renascentistas viam de forma exatamente oposta, ou seja, para pensadores como Descartes, por exemplo, o “espírito é uma substância, o corpo outra”, cada um agindo conforme leis e normas muito próprias de cada um. (Collingwood, 1986:13).

Outra característica muito marcante da visão renascentista em relação a visão grega, é que ambas viam a ordenação do mundo como uma demonstração de inteligência, com uma grande diferença: para os gregos esta inteligência era da própria natureza, enquanto para os renascentistas esta era oriunda de alguma coisa fora da natureza, ou para além desta, que era nada mais nada menos que obra do seu grande criador e Senhor: o divino Deus.

O homem passa a partir de então a ver-se de outra forma no mundo, coloca-se em outro lugar, e deste novo lugar, passa a olhar para a *natureza*.

4.4. Concepção Moderna de Natureza.

Se no século anterior o homem ainda via-se como um certo mediador entre Deus e o mundo, agora passa a ver-se como interlocutor direto. Segundo Lenoble (1990:304)

“Os modernos, servindo-se do determinismo para captar as forças hostis, crêem que só neles e na sua técnica reside o segredo da felicidade. Por outras palavras, o seu domínio do mundo físico, torna-se o meio de roubar a deus a fé e a alma dos homens”.

Ao exercer o domínio físico sobre a natureza, agora dessacralizada, o homem exercita sua capacidade intelectual de produzir conhecimento. Conhecimento este, que é transformado em diferentes técnicas com as quais busca satisfazer suas necessidades cotidianas de existência.

O antropocentrismo consagrará na sociedade moderna a capacidade humana de dominar a natureza que já dessacralizada, não mais povoada por deuses, é então um objeto. E assim como na Idade Média o corpo havia sido esquartejado, agora sem alma, é uma natureza morta. (Gonçalves, 1990:34).

É o momento de triunfo da ciência e da técnica. É neste momento que a aceitação da divisão do mundo, assume um caráter nunca antes visto. Estabelecem-se e consolidam-se os chamados “campos de pesquisa”. Estes acabam por fortalecer ainda mais a depuração da ciência de tudo aquilo que não possa ser objetivamente aferido, quantificado matematicamente. A ciência é assim desligada da história, adquirindo, segundo Feyerabend

(1977), “uma lógica própria”. Aquele que lida com a ciência é assim treinado para desvencilhar-se de suas emoções, seus sentimentos, até mesmo seu senso de humor é visto como prejudicial à “boa ciência”. Sua capacidade imaginativa é, assim, muitas vezes sufocada em nichos pré-determinados. O pesquisador passa então a agir de forma planejada, como que seguindo o caminho oficialmente aceito pelo método científico.

Julgo aqui importante fazer um pequeno parêntese sobre a idéia de ruptura e conseqüente legitimação da dominação do homem sobre a natureza. As raízes deste rompimento podem ser buscadas tão longe quanto se queira, e também por causas diversas daquelas da sociedade moderna, como por exemplo causas religiosas. Poderíamos, por exemplo, nos reportar aos textos bíblicos (Antigo e Novo Testamentos), e encontraríamos nestes várias passagens onde ao homem é dado todo o poder sobre o que de mais existe a sua volta, e este poder lhe é outorgado, nada mais, nada menos, que pelo Mestre Criador do universo: Deus.

Do Gênesis, 26-29-30

“Façamos o homem à nossa imagem, conforme a nossa semelhança; tenha ele domínio sobre os peixes do mar, sobre as aves dos céus, sobre os animais domésticos, sobre toda a terra e sobre os répteis que rastejam pela terra. E disse deus ainda: eis que vos tenho dado todas as coisas que dão semente e se acham na superfície da terra, e todas as árvores em que há fruto que dê semente, isto vos será para mantimento. E a todos os animais da terra e a todas as aves dos céus e a todos os répteis da terra, em que há fôlego de vida, toda erva verde lhe será para mantimento. E assim se fez”.

Acredito que o entendimento da forma como se estabeleceu esta relação de separação entre homem/natureza, natureza/cultura, natureza/história, pode fornecer elementos muito úteis para a educação escolar, facilitando sua relação com a temática ambiental hoje uma dimensão que não pode ser deixada fora da formação do homem/cidadão. A educação formal precisa envolver-se com esta dimensão da formação do homem, não apenas por uma necessidade burocrática, mas sim, por um dever de ofício.

Assim sendo, defendo a idéia de que ao incorporar a dimensão ambiental na educação estamos trazendo para a mesma uma possibilidade a mais de construção da cidadania e da autonomia dos sujeitos. Requisitos estes, fundamentais a um processo educativo de qualidade, como exige a complexidade do mundo moderno.

A questão ambiental encontra-se transpassada pela política, e neste sentido ela precisa ser discutida e entendida pelos cidadãos. É desta forma

que vejo uma importante contribuição da educação ambiental para a educação, pois a cidadania que hoje é exigida é de ordem não apenas nacional, é também continental e porque não dizer planetária, pois o diálogo que se faz necessário é de dimensão global e precisa estabelecer-se com os mais diferentes povos e culturas. Sobre tais desafios Reigota (1995:62) afirma:

“Ela, a educação ambiental, deve ser realizada onde forem possíveis espaços de “Coinspiração”, no seu duplo sentido de conspiração, contra as idéias estabelecidas e de co-inspiração na criação de novas possibilidades de ação dos cidadãos”.

5. Em busca de caminhos para a educação ambiental

O homem moderno construiu uma capacidade de relacionamento global com o mundo. Para Serres (1991) o homem construiu esta capacidade de relacionamento global, de destruição global, só que não construiu ao mesmo tempo uma consciência global, uma visão planetária. O autor defende em seu livro, *O Contrato Natural* (1991), a urgência de estabelecermos uma nova relação com o que convencionou-se chamar de mundo natural, ou seja o planeta-terra. Não é mais possível que o homem continue agindo como se não fizesse parte da natureza, como se fosse apenas um ator, cuja ação tivesse apenas repercussão, e quando muito, até onde alcança sua curta visão.

A esta nova relação Serres dá o nome de *Contrato Natural*, que seria um alargamento do Contrato Social de Rousseau.

Segundo Serres (1991:56)

“Imerso no contrato exclusivamente social, o homem político até esta manhã o subscreve e reescreve. Nenhum dos seus discursos falava do mundo, atendo-se indefinidamente aos homens. Encerrado em seu coletivo social, ele podia ignorar esplendidamente as coisas do mundo. Tudo acaba de mudar. De agora em diante consideremos inexacta a palavra política, pois ela se refere apenas a cidade”.

Esta nova relação não deve ser buscada apenas pelas nações, pelas instituições internacionais, mas sim por todos os indivíduos, e esta é a grande busca deste final de século e de milênio, onde temos um mundo que foi incapaz de tornar-se mundo, e uma humanidade que também não conseguiu ainda humanizar-se. Esta aliança precisa trabalhar na tênue linha que divide um passado que não morreu e um futuro que não consegue nascer. (Morin, 1995:102).

De uma natureza expropriada de tudo aquilo que podia ter de relação com o homem, estamos dando os primeiros passos no sentido de devolver a esta mesma natureza, aquilo que lhe roubamos. Sobre esta situação Prigogine (1991:5) chama a atenção de que :

“A ciência que parecia concluir pela estupidez da natureza, agora precisa apostar em um diálogo diferente; que passe a encarar a natureza em suas multiplicidades e complexidades”.

A conjugação da idéia de uma ciência que a tudo podia decifrar, com uma visão fragmentária do conhecimento, constituiu-se em uma sólida Matriz Epistemológica. Matriz esta que acaba por dar orientação ao nosso modo de pensar e agir em nosso meio. Na esteira desta construção teórica, lançam-se as bases para a consolidação de uma razão técnico-científica, como sendo a razão absoluta. Esta seria uma das patologias da teoria, segundo Morin (1991:20)

“A patologia da razão é a racionalização que encerra o real num sistema de idéias coerentes, mas parcial e unilateral, e que não sabe que uma parte do real é irracionalizável, nem que a racionalidade se encarrega de dialogar com o irracional”.

Desta forma tudo aquilo, que vem em contraposição a esta forma de razão racionalizante, é taxado de irracionalismo inconseqüente. O tema que me propus a analisar neste artigo - a questão ambiental - é um tema que localiza-se na interface de diferentes campos do saber que hoje a humanidade produz. A questão ambiental está transpassada por questões que vão da ciência e da técnica até a filosofia, passando por motivos éticos, morais, religiosos, culturais, econômicos e políticos. Assim sendo, o tratamento deste tema está a requerer uma relação nova do homem com a ciência, com a filosofia, enfim, a questão ambiental está a exigir uma relação de diálogo entre as diferentes partes que a compõe.

Quando nos propomos a estudar e tentar entender a crise ambiental ou ecológica, nos deparamos com a fragmentação/especialização. Frente ao problema ambiental esta fragmentação vem a tona com toda sua força, pois como já citei anteriormente a contraposição homem/natureza é a dimensão mais concreta desta ruptura entre natureza e cultura.

Não conseguimos conceber o homem em suas múltiplas dimensões, então o dividimos, assim como dividimos a natureza em partes para melhor estudá-las, “arrancar-lhes as verdades”. Acredito ser decisivo para o estudo e possível entendimento futuro da questão ambiental o rompimento com esta

visão fragmentadora. Não há como pensar alternativas para a questão ambiental, a partir de um homem apartado de seu ambiente, e da natureza. Há que desconstruir esta contraposição/fragmentação natureza/cultura. Recorro novamente a Morin (1991:18) para tentar entender este dilema

“Se se concebe o ser biológico do homem, não como produtor, mas como matéria-prima da qual se modela a cultura, neste caso de onde veio a cultura? Se o homem vive na cultura, mas trazendo em si a natureza, como pode ser simultaneamente natural e anti-natural? Como pode-se explicar isto a partir de uma teoria que apenas se refere ao seu aspecto anti-natural?”.

O desnível entre as ciências e as técnicas e o nosso domínio sobre as mesmas não é apenas uma consequência da rapidez com que hoje elas se desenvolvem. Mas se deve muito mais à renúncia da nossa função na natureza, onde quebramos a unidade, a integração, optando outrossim, por domínios fragmentários, tais como o domínio demográfico, científico, econômico, político, industrial, ecológico. (Moscovici, 1977:333).

A estes domínios acrescentaria um outro, que considero fundamental, principalmente levando em conta a preocupação do trabalho que aqui estou realizando. Este domínio a que me refiro é o da Educação. A meu ver o grande equívoco cometido, e que cabe agora tentar reverter, é ter pensado que estes domínios tinham leis próprias, e que agiam isolados. Ao contrário, os vejo intimamente interligados.

Tratarei a seguir do papel que o domínio da educação pode vir a ter em relação a questão ambiental, como articulador deste diálogo entre os diferentes domínios.

A necessidade de discutir-se a questão ambiental junto a formação de professores é cada vez mais uma unanimidade. Torna-se urgente o rompimento com a tradição de apenas repassar conhecimento através de disciplinas que não se comunicam, que não façam suas interfaces dialogar. Aqui novamente, na formação de professores, acredito que a questão ambiental ao lado de outras dimensões do humano como a sexualidade, questões de gênero, moralidade, eticidade, suas vontades e desejos, sofrem enormes perdas com as deficiências advindas da fragmentação na educação. Uma das consequências imediatas desta fragmentação é que no momento de elencar os temas a serem trabalhados, estes que acabei de citar, não raro acabam sendo relegados a planos secundários em detrimento de outros considerados de maior urgência e porque não dizer de importância maior? Neste sentido é que afirmo estarmos definitivamente frente a um enorme desafio: Como é que nós professores trabalharemos a questão ambiental de

uma forma integradora, se não temos esta concepção como base de nossa formação?

Este desafio não é novo para a educação. Esta indagação: **“Como educar os educadores?”** é feita por Marx (1982:2), quando a explicita na terceira tese sobre Feuerbach. Esta é uma pergunta recolocada hoje no debate sobre a formação de educadores. No entanto, a falta de resposta a uma indagação, a um problema, não deve servir como justificativa para que fique-se paralisado frente ao mesmo. Pelo contrário, deve servir como provocação e, levar-nos a busca de caminhos possíveis. Para Petrágia (1995:87) : **“A vida como processo é mais forte que a lógica, os processos impossíveis acontecem primeiramente a partir da criação de desvios alternativos”**. Concordo com a autora, pois à medida em que é ainda insipiente a produção de conhecimento nesta área, não só não devemos apostar em apenas uma alternativa, como precisamos buscar caminhos novos ou complementares aos que até o momento foram trilhados.

Percebo que as diferentes disciplinas que têm-se envolvido com a temática Ambiental, não conseguem dar conta do problema, justamente pelas suas limitações em termos de conteúdo e de metodologia. Ao comentar esta situação Flickinger (1994:198) diz que

“O consenso mínimo, até hoje estabelecido, não passa da opinião segundo a qual algo de novo deveria ser elaborado, já que as várias disciplinas envolvidas nas questões ambientais, demonstram cada vez mais abertamente sua impotência referente à necessária abordagem da estrutura complexa do meio ambiente. A sensação de desamparo profundo, frente à falta de fundamentos suficientes para a prática educacional, dirigida para a conscientização em relação aos problemas ambientais está omnipresente. Por isso, não se pode esperar de ninguém uma solução rápida do impasse; deveríamos, no entanto, tentar, num esforço comum, contribuir com alguns elementos no mosaico cuja forma não pode ser antecipada”.

O desafio que está colocado para a educação é: como a partir da escola que temos, dos professores que temos, enfrentar tamanha tarefa?

Mesmo não querendo, inconscientemente, muitas vezes acabamos reproduzindo em nossa relação com os alunos, visões e estereótipos extremamente nocivos a uma relação homem/ambiente mais ética e menos instrumental.

Vou citar apenas dois exemplos que são muito freqüentes e que vêm de nossa prática cotidiana como professores(as); 1- nossa prática de Educação ambiental está impregnada da visão de que os problemas ambientais serão resolvidos basicamente pelas ciências naturais e via sua

metodologia objetificadora. Isto podemos constatar em muitos trabalhos de educação ambiental, onde são propostas meras atividades práticas reprodutoras de técnicas como reciclar “lixo”, montar sistemas energéticos mais econômicos, ensinar a plantar árvores e hortaliças, ensinar técnicas de despoluir rios, técnicas de como produzir alimentos “ecológicos”, etc. 2- Não raro reproduzimos em nossas falas e exemplos, visões extremamente preconceituosas em relação aos demais seres vivos. Gonçalves (1990) nos chama a atenção para o fato de que quando queremos designar alguém que tem dificuldades no aprendizado, não se enquadrando nos parâmetros de “normalidade” estabelecidos, o chamamos de “burro”, de “cavalo” ao mal-educado/grosseiro, de “cachorro” ao mau caráter, de “porco” ao não muito limpo, de “víbora” ao mesquinho, de “piranha”, de “galinha” ou de “perua” a um determinado tipo de comportamento feminino, de “veado” a certo tipo de opção de sexualidade masculina, etc. Como podemos ver, tais adjetivações são usadas no sentido depreciativo, pejorativo, em relação ao outro. Vamos buscar no que chamamos “Natureza” (cavalo, porco, burro, víbora, etc.) aquilo que julgamos inferior, depreciativo.

Estamos desta maneira consolidando uma visão exageradamente antropocêntrica de mundo, onde o homem é o único parâmetro do correto, do belo, enfim, o exemplo a ser seguido. Não estaria na consolidação desta visão de superioridade e dominação a justificativa para a objetificação do outro, neste caso, a “natureza”?

6. Conclusão

Assim sendo, não vejo uma resposta fácil, de pronto, e nem unilateral para a crise ambiental e muito menos para a educação ambiental. No entanto, acredito na possibilidade de construção de caminhos que nos levem a alternativas de intervenção, via educação.

Acredito também que estes caminhos de que falo deverão ser de novo tipo. Penso ter identificado alguns elementos importantes para a construção destes caminhos quando faço um percurso que inicia no surgimento da ecologia, passando por sua consolidação como disciplina científica, sua relação com a temática ambiental, e aportando na discussão dos paradigmas fundantes das diferentes relações que o homem estabeleceu com o ambiente em que vive.

Frente a este cenário que acabo de colocar, acredito que o desafio que a educação terá de enfrentar é bastante complexo, na medida em que, não basta identificar o que precisa ser desconstruído, mas sim, ir além disto e, reconstruir em seu lugar e às vezes, ao seu lado, novas alternativas, contendo assim um certo grau de “mestiçagem” (Serres, 1990), resultante do novo que

se cria e do velho que é transformado. Pois em educação - e educação ambiental é uma temática da educação - precisamos aprender com o outro e não do outro, como nos sugere Reigota (1994:62):

“A educação ambiental não deve se preocupar em transmitir conhecimentos, mas sim em produzir conhecimentos, considerando que não aprendemos do outro mas com o outro, criando com ele”.

Não tenho dúvidas sobre a dificuldade desta tarefa, principalmente em um país como o Brasil, onde vivemos todas as crises planetárias contemporâneas e ainda enfrentamos verdadeiros paradoxos, como por exemplo, o fato de termos milhares de crianças que nunca foram à escola. Isto nos remete à barbárie. Outros tantos milhares não conseguem terminar os estudos básicos, uma exigência da pré-modernidade e, no entanto, convivemos com altas tecnologias nos mais diferentes campos do conhecimento científico e tecnológico (Reigota, 1994).

Frente a um cenário tão desfavorável, como o que acabo de citar, não é o momento de paralisia e sim de buscarmos na criatividade - qualidade que acredito impregnar a alma da população brasileira - aquilo que nos falta em termos de recursos financeiros e de infra-estrutura.

Podemos, a meu ver, “lançar mão” daquilo que temos de muito presente em nossa realidade cotidiana e em nossa cultura, como em certa literatura brasileira, onde estão presentes as questões do “ambiente natural” - mesmo que às vezes apresentem-se de forma paradoxal - Sobre isto Pádua (1991,146) relata:

“Existe uma forte tradição que identifica o Brasil pela grandeza da sua natureza. Os principais símbolos nacionais se relacionam com as matas, os céus, os metais, a fauna e a flora. Esta tradição encontra forte presença também na cultura popular. Apesar de ser um fator dificilmente mensurável em termos objetivos, esta tradição pode ser apontada como relevante na criação de uma predisposição no universo mental brasileiro para o discurso ecologista”.

Aliado a isto vivemos em uma sociedade extremamente marcada pelo imagético. Onde o poder e a capacidade que as imagens têm de gerar mudanças de atitude e comportamentos parece que atingem cada vez mais uma dimensão impossível de ser ignorada. É oportuno o que sobre isto comenta Maffesoli (1995:89):

“É, pois, prestando atenção aos “sinais dos tempos”, sabendo interpretar todos os eventos pontuais, um tanto caóticos, com forte

carga emocional, que constituem a vida de todos os dias, que se pode apreciar o novo estilo de vida que, sub-repticiamente, capilariza-se no corpo social”.

Ao mesmo tempo que os meios de comunicação de massa inundam nosso cotidiano com imagens que nos facilitam as possibilidades de consumo e de relações virtuais, podemos também ver neste processo uma grande possibilidade criativa para o trabalho em educação ambiental. Podemos trazer para o cotidiano da sala de aula de uma escola longínqua, o que está ocorrendo em lugares distantes, com outros povos e culturas, fazendo assim uma ponte para o diálogo entre conhecimentos e culturas, tão necessário à educação em geral e à educação ambiental em especial, lançando sementes para aquilo que chamo de construção de uma cidadania de nova ordem ou cidadania planetária. Tal idéia de cidadania, estou convencido, não pode prescindir da contribuição de nós educadores, que também teremos de incorporar em nossa prática, mais esta dimensão da educação: a dimensão ambiental.

Uma proposta de educação que tenha a preocupação com o exercício da cidadania planetária precisa vislumbrar a educação estética, o desenvolvimento de um olhar ético, mas também estético.

Ao viver em sociedade somos permeados por determinantes econômicos, políticos, religiosos, culturais e históricos. Também nossa existência cotidiana é transpassada por estes valores. Segundo Ferreira (1993) a estes devemos acrescentar um outro: o estético.

O que temos hoje na escola é uma hegemonia da linguagem verbal. O aluno fica exclusivamente na dependência daquilo que é verbalizado, não lhe sendo oportunizado outras alternativas de aprendizado (França, 1994).

Há que buscar outras formas de linguagem, tais como a sonora, dramática, cinematográfica, corporal, enfim, outros olhares que lhe possibilitem uma maior relação com a dimensão estética do mundo e do conhecimento.

Isto exige de nós educadores um rompimento com nossas práticas tradicionais em educação. Uma educação que ainda está muito marcada pela transmissão de conhecimentos, pela hierarquização dos saberes, onde apenas é considerada uma determinada forma de organização dos saber: O saber científico, em detrimento de uma educação que busque a relação, o diálogo entre o conhecimento científico, étnico, popular... Uma educação pautada pela separação entre arte e ciência, entre razão e subjetividade.

Como se não bastassem estas separações, temos ainda uma hegemonia dos aspectos produtivos e econômicos sobre os sócio-éticos. Uma priorização da competitividade, do egoísmo, da eficácia, sobre a solidariedade, o amor a

afetividade.

Para este novo começo penso no que nos diz Bateson (1986:25)

“As crianças são ensinadas desde a mais tenra idade a definir uma coisa, pelo que ela supostamente é em si mesma, e não através de sua relação com outras coisas”.

Acredito ter levantado pontos que incentivem e auxiliem a atuação política e profissional, não só dos educadores por ofício, mas também de todos aqueles que estão inquietos com os acontecimentos de sua época e, que buscam mudanças no plano cotidiano e planetário, tendo como ponto de partida a solidariedade, o amor, a justiça e a ecologia. Talvez tenhamos que repensar nossos modelos de viver e, busquemos exercitar algo que segundo Morin (1982) sabemos desde antes de todo conhecimento e que toda consciência nos pede que realizemos: “*Semear e Amarse*”.

Referências Bibliográficas

- ACOT, P. **História da ecologia**. São Paulo. Campus, 1990.
- ANTIGO E NOVO TESTAMENTO. Gênesis, 26, 29.
- BATESON, G. **Mente e Natureza - A unidade necessária** - Rj. Francisco Alves S.A., 1986.
- COLLINGWOOD, R.G. **Ciência e Filosofia. A Idéia de Natureza**. Lisboa. Presença, 1986.
- DELÉAGE, J.P. **História da Ecologia**. Uma ciência do homem e da natureza. Lisboa. Publicações Dom Quixote, 1993.
- DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental Princípios e Práticas**. São Paulo. Gaia, 1994.
- _____. Os Quinze anos da Educação Ambiental no Brasil. **Em Aberto**. Brasília. Ano X, n 49. Jan/Mar 1991.
- DUARTE, R. A. P. **Marx e a Natureza em O Capital**. São Paulo. Loyola, 1986.
- ECO, U. BONAZZI, M. **Mentiras Que Parecem Verdades**. São Paulo. Summus, 1972.
- ENGELS, F. **A Dialética da Natureza**. São Paulo. Paz e Terra, 1985.
- FEYERABEND, P. **Contra o Método**. Rj. Francisco Alves S.A., 1977.
- FLICKINGER, H.G. O Ambiente Epistemológico da Educação Ambiental. **Educação e Realidade**. Porto Alegre. V 19, n2. UFRGS, 1994.

- FRANÇA, L.C.M. **Caos-Espaço-Educação**. São Paulo. Annablume, 1994.
- FERREIRA, N.T. **Cidadania: uma questão para a educação**. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 1993.
- GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Os (Des)caminhos do Meio Ambiente**. São Paulo. Contexto, 1990.
- LENOBLE, R. **História da Idéia de Natureza**. Rj. Edições 70, 1970.
- MAFFESOLI, M. **A Contemplação do Mundo**. Rj. Artes e Ofícios, 1995.
- MORIN, E. ; BOCCHI, G.; CERUTI, M. **Os Problemas do Fim do Século**. Lisboa. Notícias, 1991.
- MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Lisboa. Instituto Piaget, 1991.
- _____. **O Paradigma Perdido - A natureza Humana - Lisboa**. Europa-América, 1991.
- _____. **Os Problemas do Fim do Século**. Lisboa. Notícias, 1986.
- _____. **Terra Pátria**. Porto Alegre. Sulina, 1995.
- _____. **Para salir del siglo XX**. Barcelona. Kairós, 1981.
- ODUM, E.P. **Fundamentos de Ecologia**. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian, 1971.
- PÁDUA, J.A. O Nascimento da Política Verde no Brasil: fatores exógenos e endógenos. In: LEIS, H.R. **Ecologia e Políticas Mundial**. Rj. Vozes, 1991.
- PETRÁGLIA, I.C. **A Educação e a Complexidade do ser e do saber**. Rj. Vozes, 1995.
- PONTING, Clive. **Uma História Verde do Mundo**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1995.
- PRIGOGINE, I.; STENGERS, I. **A Nova Aliança**. São Paulo. EDUSP, 1991.
- REIGOTA, M. **Meio Ambiente e Representação Social**. São Paulo. Cortez, V 41, 1994.
- _____. **O Que é Educação Ambiental**. São Paulo. Brasiliense, 1994.
- SERRES, Michel. **O Contrato Natural**. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 1991.
- STENGERS, Isabelle. **Quem Tem Medo da Ciência?**. São Paulo. Siciliano, 1990.

Resenha

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. **Marx e a liberdade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.

Atualidade e relevância costumam ser brandidos como critérios preliminares na avaliação de qualquer trabalho científico. No fundo, isto significaria dizer que a primeira questão consiste em saber se o livro de Avelino da Rosa Oliveira tem algum significado que ultrapasse o interesse que possa haver na simples “arqueologia” das idéias de Marx. A propósito, em sua apresentação da dissertação de mestrado, o orientador Dr. Hans-Georg Flickinger começa perguntando se a retomada de Karl Marx não representaria apenas uma tentativa desesperada de revitalizar um ‘cachorro morto’ e prossegue indagando sobre qual o “possível sentido de trazer de novo à discussão um intelectual do passado, cuja crítica ao sistema do liberalismo capitalista teria sido tão fundamentalmente contestada pela história recente”. Com efeito, a partir da derrocada do socialismo real no fim dos anos 80, passou-se a alardear aos quatro ventos a idéia de que finalmente Marx estava definitivamente morto e sepultado, ao mesmo tempo em que levava de intelectuais, políticos e militantes de esquerda iam bandeando-se de mala e cuia para o que se anunciava como a única alternativa - o mundo da modernização globalizada, sob o ideário neoliberal. Pesquisar Marx, portanto, passava a ser trabalho de alto risco intelectual: o risco do monólogo, por falta de ouvintes e interlocutores. Isto, pelo lado “Marx” do tema-título do livro. Mas, e pelo lado “liberdade”? Ora, segundo o famoso arauto do *fim da história*³⁶, com o colapso das “ditaduras autoritárias de todos os tipos, tanto de Direita como de Esquerda”, finalmente a sociedade teria chegado à terra da promessa - a democracia liberal, antes duramente desafiada e agora erigida em valor universal e perene. Se assim é, porque ocupar-se com a questão filosófica da liberdade, em Marx ou em quem quer que seja? Em resumo, se levados em conta apenas os ventos ainda dominantes, o trabalho de Avelino da Rosa Oliveira precisaria, sim, justificar sua presença. Foi o que o autor procurou fazer quando, logo depois de anunciar os objetivos de sua pesquisa, invocou o seguinte propósito de fundo: “*trata-se de demonstrar o potencial produtivo e desafiador que a teoria marxiana ainda hoje representa*” (p. 10). No entanto, é possível que alguns

36 FUKUYAMA, Francis. *O fim da história e o último homem*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

fatos novos venham facilitar a justificativa de temas como o do livro *Marx e a liberdade*. Refiro-me, a título de exemplo, aos surpreendentes resultados das últimas eleições na Inglaterra e França; ao agravamento dos problemas do desemprego, da pobreza, da fome, da exclusão social em escala mundial; aos tornados recentes, oriundos das bolsas de valores do Sudeste da Ásia, os quais em poucos dias reduziram os vigorosos tigres asiáticos à condição de gatinhos amedrontados, espalharam confusão pelo mundo todo e, de quebra, atarantaram os nossos loquazes governantes. Talvez seja cedo para dizer se o tema “Marx”, em especial “Marx e a liberdade”, tem melhorado o seu ibope. Mas, certamente a ousadia de Avelino da Rosa Oliveira de enfrentar os ventos hegemônicos nos sugere lembrar duas coisas. A primeira é a advertência de Eric Hobsbawm, no último número da revista *Marxism Today*, quando diz que, “até para aqueles que acreditam que nas economias mistas do futuro deverão prevalecer características capitalistas”, requer-se mais do que um simples retorno a Adam Smith; continuaria havendo lugar para o marxismo, porque somente ele poderia ajudar a “compreender como opera o capitalismo como sistema mundial, como ele evolui e quais são as contradições que o mantêm em mudança”³⁷. A segunda lembrança atinge o nosso tema pelo outro lado. Basta lembrar que as crises econômicas mais profundas e duradouras costumam transbordar para o terreno da política, dando candência especial à questão da liberdade.

A segunda questão refere-se ao conteúdo em si do livro. Como o próprio autor o define, o objetivo primordial de seu trabalho foi investigar e expor a questão filosófica da liberdade no pensamento de Karl Marx. Paralelamente, propôs-se também acompanhar o processo de aprimoramento metodológico desenvolvido por Marx no curso de sua produção intelectual. A minha leitura diz que o segundo objetivo, ao qual o autor reservava um papel coadjuvante, acabou quase roubando a cena, tal o espaço e destaque conseguido no desenrolar da pesquisa. Felizmente. Assim o leitor pode ler o livro a partir, seja do enfoque da “questão filosófica da liberdade”, seja da perspectiva do processo de construção teórica ou, nas palavras do autor, do aprimoramento metodológico desenvolvido por Marx durante o curso de sua produção intelectual (p. 9-19).

Essa dupla perspectiva de análise está presente do começo ao fim da obra. Esta começa com “O primeiro experimento filosófico” do Marx estudante, com destaque para sua tese de doutorado sobre a diferença entre as filosofias da natureza em Demócrito e Epicuro (capítulo 1). Passa então para “A base concreta da liberdade: entre Hegel e Feuerbach”, com atenção especial para *Contribuição à crítica da filosofia do direito de Hegel* e

37 HOBBSAWM, Eric. We've got problems too... *Marxism Today*, London, dezembro 1991, p. 16-18.

Manuscrtos econômico-filosóficos, respectivamente de 1843 e 1844 (capítulo 2). Em “O refinamento metodológico” o autor concentra a atenção na questão metodológica, principalmente na obra *Miséria da filosofia* e na Introdução aos *Grundrisse* (capítulo 3). Finalmente, em “A liberdade e o capital” (capítulo 4) o autor revela o quanto se aprofundou na obra mais importante de Marx. Destaca com muita propriedade a ambivalência que Marx identifica na palavra “livre”: livre no sentido de dispor de sua força de trabalho como sua mercadoria para vender e livre no sentido de não dispor de nenhuma outra mercadoria, de não dispor dos meios necessários à realização da sua força de trabalho. Os dois subtítulos: “A aparência da mercadoria e a morte da liberdade” e “A aparência da liberdade e a vida do capital” são sumamente sugestivos. Partindo da forma aparente da mercadoria, de sua aparência imediata e ingênua, Marx “força-a a revelar o velado; obriga-a a admitir que a liberdade não tem lugar em seu mundo”; mostra que a morte da liberdade é condição para a efetivação do capital como princípio onímico de síntese social (p. 158). A produção capitalista tem como sua condição que a liberdade *apareça* como um pressuposto de todas as relações, mas o que se efetiva mesmo sobre este pressuposto não é a liberdade, mas sim a não-liberdade. (p.174). Nas sociedades em que domina o modo de produção capitalista, conclui o autor, a liberdade só pode ser o não-trabalho (p. 175).

Em síntese, o livro de Avelino da Rosa Oliveira é desafiador para quantos participam da sua preocupação com a busca de alternativas para os problemas do mundo de hoje. Isto fica claro em sua última proposição conclusiva: “A fecundidade da teoria marxiana reside nela instigar o pensamento presente, dirigindo-o à busca de alternativas de práxis transformadoras em todos os campos da vida” (p.180).

Dr. Alceu R. Ferraro
Universidade Católica de Pelotas

Orientações a colaboradores

Cadernos de Educação aceita para publicação artigos relacionados com a educação, originados de estudos teóricos, pesquisas, reflexões sobre práticas concretas, discussões em geral etc. Os textos devem ser inéditos, de autores brasileiros e estrangeiros, em português ou espanhol.

Os originais devem ser encaminhados à Comissão Executiva em via impressa, com resumo de até 150 palavras e 3 palavras-chave, ambos em língua portuguesa e inglesa, acompanhados de disquete, digitados em MS Word for Windows (2.0 - 6.0 e 7.0) ou softwares compatíveis.

Os arquivos dos disquetes, preferencialmente, **não** devem estar formatados, ou seja, os textos devem ser corridos, sem tabulações, sem endentações e com "Enter" (Retorno) apenas no fim de cada parágrafo. Podem, contudo, manter os atributos de letra, como negrito e itálico, especialmente nos títulos e subtítulos de obras nas referências bibliográficas.

Os textos não devem exceder a 20 laudas com, aproximadamente, 30 linhas, digitadas em espaço 1½, em fonte corpo 12 pontos. O autor deve fornecer, também, dados relativos à instituição e área em que atua, bem como indicar endereço (inclusive eletrônico) para correspondência com os leitores. O nome do autor e a instituição a que o mesmo está vinculado devem constar de folha anexa ao texto.

A seleção dos artigos para publicação toma como referência sua contribuição à educação e à linha editorial da revista, a originalidade do tema ou do tratamento dado ao tema, a consistência e o rigor da abordagem teórica.

Os artigos devem ser enviados para:

CADERNOS DE EDUCAÇÃO

Rua Almirante Barroso, 1734 - Pelotas - RS

CEP 96010-280

Fone: (0532) 22-7981

Fax: (0532) 25-4573

E-mail: oliveira@ufpel.tche.br

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