

ISSN 0034-7183

Revista Brasileira

rbep

de Estudos Pedagógicos

185

INEP

Instituto Nacional de Estudos
e Pesquisas Educacionais

MEC

Ministério
da Educação
e do Desporto

PRESIDENTE DA REPUBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
Fernando Henrique Cardoso

MINISTRO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
Paulo Renato Souza

SECRETÁRIO-EXECUTIVO DO MEC
Luciano Oliva Patrício

PRESIDENTE DO INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS
EDUCACIONAIS
Maria Helena Guimarães de Castro

DIRETORA DE DISSEMINAÇÃO DE INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS
Solange Maria de Fátima Gomes Paiva Castro

COORDENADOR-GERAL DE DIFUSÃO DE INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS
Antônio Danilo Morais Barbosa

COORDENADOR DE PRODUÇÃO EDITORIAL
Hiro Kumasaka

**REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS
PEDAGÓGICOS**

185

MEC-INEP

ISSN 0034-7183

R. bras. Est. pedag., Brasília, v.77, n. 185, p. 1-258, jan./abr. 1996

EDITOR EXECUTIVO

Jair Santana Moraes

PARECERISTAS AD HOC

Cecília Osowski (UFRGS)

Diana Vidal (Usp)

Lígia Assumpção Amaral (Usp)

Maria Helena Menna Barreto Abraão (PUC-RS)

Marilena Guedes de Camargo (Unesp)

Mario Osorio Marques (Unijuí)

Mary Rangel (UFF)

Miriam Paura Sabrosa Grinspun (Uerj)

Rosilda Arruda (UFPE)

Vitor Paro (Usp)

ADAPTAÇÃO DE PROJETO GRÁFICO

Acácio Valério da Silva Reis

Celi Rosália Soares de Melo

REVISÃO

Antônio Bezerra Filho Jair

Santana Moraes José

Adelmo Guimarães Tania

Maria Castro

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Regina Helena Azevedo de Mello

Rejane Dias Ferreira Ribeiro

ARTE-FINAL Márcio

Antônio Silva

CAPA

Carla Vianna Prates

ENDEREÇO

INEP

SGAS - Quadra 607 - Lote 50

CEP 70200-670 - Brasília-DF - Brasil

C.P. 04497

CEP 70919-970 - Brasília-DF - Brasil

Fone: (061)244-2612

(061)244-0001 R. 396/308

Fax: (061)244-4712 E-mail:

postmaster@inep.gov.br

Os conceitos e opiniões emitidos são de exclusiva responsabilidade dos seus autores.

PUBLICADO EM ABRIL DE 1998

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. - v.1, n.1, (jul. 1994) - . - Brasília: o Instituto, 1944-.

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

Suspensa de abr. 1980 a abr. 1983.

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

índices de autores e assuntos: 1944/51, 1944/58, 1958/65, 1966/73, 1944/1984.

ISSN 0034-7183

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

AO LEITOR

Como você deve ter percebido, os últimos números da *RBEP* não têm apresentado todas as seções habituais. Isto se deve ao fato de estar em processo de reestruturação a linha editorial do INEP, para atender às novas demandas decorrentes da recente mudança institucional do órgão, o que implica repensar seus produtos editoriais, visando a um novo direcionamento.

Assim, até que seja constituído novo Comitê e redefinida a linha editorial do INEP, particularmente a da *RBEP*, privilegiaremos a principal seção da revista, Estudos, aumentando o número de artigos, de modo a compensar a ausência eventual das demais seções.

Contamos com a sua compreensão, neste empenho para oferecer-lhe, brevemente e em nova pauta, informações significativas com tratamento de qualidade, que é o objetivo deste periódico e das demais publicações do INEP.

Na oportunidade, agradecemos a colaboração sempre generosa dos parecerista *ad hoc*, cujo trabalho tem sido imprescindível para a consecução daquele objetivo.

REVISTA BRASILEIRA DE

ESTUDOS PEDAGÓGICOS

CIBEC - PERIÓDICO

N.º P.0001655

ORIGEM Docees

DATA 16 / 12 / 98

185

SUMARIO

Estudos

*Educação e Trabalho: a Contribuição de Marx, Engels e Gramsci à
Filosofia da Educação*

Lilian Maria Paes de Carvalho Ramos 7

*Educação Permanente: a Saída para o Trabalhador na Era da
Qualidade Total*

Ana Shirley de França Moraes..... 33

*Colectivo Obrero, Trabajo y Educación: Escenas Madrileñas del
Trabajo Industrial en la Guerra Civil Española*

Lia Vargas Tiriba..... 52

*A Contribuição do Método Montessori para o Desenvolvimento
Cognitivo da Criança Portadora da Síndrome de Down*

Maria da Piedade Resende da Costa, Maria Lúcia Lamoréa..... 90

O Discurso Pedagógico da Modernidade

Diana Couto Pinto, Maria Cristina Leal,
Marília de Araújo Lima Pimentel 113

<i>Sujeitos Históricos: seus Lugares na Escola e na Formação de Professores</i> Célia Frazão Linhares	136
<i>Sem Deus nem Rei? O Positivismo na Escrita da Educação Brasileira</i> José Gonçalves Gondra	169
<i>O Secundarista e o Processo de Escolha da Profissão</i> Sílvia Gusmão Ramos, Eliene Rodrigues de Lima.....	191
<i>Ciências Humanas e Educação: Impasses para a Superação dos Paradigmas Positivista e Relativista</i> Renato José de Oliveira	220
<i>Ensaio para a Construção de uma Ciência Pedagógica Brasileira: o Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)</i> Diana Gonçalves Vidal.....	239

Educação e Trabalho: a Contribuição de Marx, Engels e Gramsci à Filosofia da Educação

Lilian Maria Paes de Carvalho Ramos

Universidade Católica de Petrópolis-RJ

Cotejando textos das obras de Marx e Engels com a produção de Gramsci, busca levantar os princípios democráticos básicos da educação. Defendidos por autores de tendências ideológicas diversas e com objetivos distintos, esses princípios, particularmente os da politecnia, almejam não apenas um aprimoramento da formação de mão-de-obra requerida pela sociedade industrial, mas, acima de tudo, a construção de uma hegemonia da classe trabalhadora, ampliando a base da camada governante.

Introdução

Karl Marx e Friedrich Engels dedicaram-se pouco à questão educacional em seus escritos filosóficos, sociais e econômicos. Sua denúncia ao caráter classista da educação, todavia, representou um marco, um ponto de partida para a reformulação de teorias educacionais baseadas no princípio democrático de igualdade.

Suas idéias foram refutadas ou desenvolvidas por vários pensadores, dentre os quais sobressai Antônio Gramsci e sua análise sobre o papel da escola e dos intelectuais na formação da hegemonia do proletariado, efetivação de fato aquele princípio.

Ao focar as principais idéias desses pensadores sobre a instituição escolar, não houve pretensão de esgotar o assunto, o que seria impossível, e sim cotejar algumas denúncias e soluções apontadas pelos autores com os princípios da escola para uma sociedade democrática. Tampouco menosprezou-se a contribuição de outros autores: a opção por esses apenas revela a preocupação com um aprofundamento de suas idéias.

Apesar de a democratização do ensino básico haver sido transformada em bandeira dos liberais na Revolução Francesa, esse princípio só encontrará respaldo oficial após a Revolução Industrial, como consequência da necessidade de formação de mão-de-obra especializada para as indústrias nascentes. Pensadores de diversas tendências defenderão o princípio, diferindo em seus objetivos. Enquanto os liberais almejam o aumento da produtividade pura e simples, os socialistas vislumbrarão na educação das massas uma etapa para a construção de uma hegemonia da classe trabalhadora, hegemonia essa que dificilmente será obtida sem a concorrência do ensino formal.

Não um ensino qualquer, igual ao difundido na escola tradicional, e sim um ensino politécnico, destinado a anular as diferenças de classe, as quais transformam a escola em agência dos interesses burgueses; uma educação baseada no princípio da escola unitária para todos, independentemente de sua classe social de origem, ou seja, verdadeiramente fiel ao princípio da escola democrática.

A primeira parte deste trabalho versa sobre Marx e Engels, e a segunda, sobre Gramsci. Na conclusão, buscar-se-á apontar algumas recomendações para um programa educacional, voltado para a efetivação do princípio democrático na esfera educacional.

A contribuição de Marx e Engels

Analisando de forma crítica as idéias liberais, anarquistas e socialistas, e cotejando essas idéias com a realidade social e educacional de seu tempo, Marx e Engels observaram alguns aspectos relativos à educação formal, ou à sua ausência, que merecem destaque.

Uma de suas primeiras e principais críticas dirige-se ao embrutecimento e à deformação na manufatura, onde a divisão do trabalho reprime um mundo de instintos e capacidades produtivas. O indivíduo é mutilado e transformado no aparelho automático de um trabalho parcial. Aliás, Marx cita denúncia do próprio Adam Smith nesse sentido, no qual este recomenda o ensino popular como solução para o problema do empobrecimento do intelecto do trabalhador manual. E vai além: analisa o papel da ciência e conclui que a indústria moderna transformou-a "em uma força produtiva independente do trabalho, recrutando (o trabalhador) para servir ao capital" (Marx, K., Engels, E, 1985, liv. 1, v.4, cap.12).

Engels observa um aspecto positivo no trabalho fabril, o qual permite ao trabalhador manter e aguçar a sua inteligência: "a revolta contra a sorte e contra a burguesia (...), único sentimento que o trabalho lhes permite" (Engels, 1975b).

Marx, seguindo essa linha de raciocínio, declara que a consciência do trabalhador desenvolve-se pela superação de barreiras representadas pelo "nível de desenvolvimento das forças produtivas sociais, da circulação, da ciência, etc", as quais se lhe aparecem como alienação. Ou seja, o trabalhador se comporta diante das condições produzidas por ele mesmo como diante de uma riqueza alheia e causadora de sua pobreza".

Mediante suas relações teóricas e práticas (isto é, com e sem a concorrência da educação formal), realiza-se a universalidade do indivíduo. Este "encontra-se, pois, em condições de aprender sua própria história como um processo, de conceber a natureza, com a qual forma realmente corpo, de maneira científica" e de compreender que nenhuma situação é imutável. Esta passagem ressalta ainda a relativa importância atribuída por Marx à educação formal: ela, sozinha, não conduz à universalidade do indivíduo.

Marx acrescenta uma limitação ao processo de universalização, o qual, aparentemente, gera um impasse:

...é evidente que tudo isto exige o pleno desenvolvimento das forças produtivas como condição da produção: e preciso que as condições de produção determinadas (se) deixem aparecer como obstáculos ao desenvolvimento das forças produtivas (Marx, 1978b, cap.2).

Em outras palavras, enquanto as forças produtivas não atingirem o pleno desenvolvimento, as condições materiais para a realização da mudança não estarão dadas, e ela não poderá ocorrer. Esta questão será abordada novamente adiante.

Sobre o recrutamento de crianças e adolescentes para o trabalho na indústria, Marx é taxativo: "qualquer que seja a forma em que se realize sob o reino do capital é simplesmente abominável". Como solução para a questão da necessidade da cooperação desses *segmentos*, propõe que a jornada de trabalho de crianças de 9 a 12 anos seja reduzida para duas horas diárias; dos 13 aos 15 anos, para quatro horas; e dos 16 a 17 anos, para seis, com uma hora para comida e descanso. As escolas elementares deverão iniciar a instrução das crianças antes dos 9 anos.

Caberá à sociedade a responsabilidade de defender os interesses das crianças proletárias, pois os pais são impossibilitados de fazê-lo pelo sistema social de acumulação capitalista que os transforma em "mercadores de escravos de seus próprios filhos". Para livrar estes dos efeitos nocivos do sistema, é necessário transformar a "razão social" em "força social", por meio de leis gerais. A sociedade não pode permitir que crianças e adolescentes sejam empregados na produção,

a menos que se combine este trabalho produtivo com a educação. Por educação entendemos três coisas: 1. Educação intelectual; 2. Educação corporal, como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares; 3. Educação Tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescente no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais (Marx, 1978c).

Esta concepção revela a preocupação de Marx com o pleno desenvolvimento dos jovens por meio da educação intelectual, física e profissional. Sugere, em seguida, que o ensino seja graduado de acordo com a idade dos alunos, e que parte dos gastos com as escolas politécnicas seja coberta, com a venda dos produtos nelas produzidos. Desta forma, ele entende que a classe operária elevar-se-á acima das demais.

Nesse trecho, é possível observar a preocupação de Marx em evitar que os jovens recebam uma orientação profissional restrita, o que, além de

empobrecer o seu intelecto, dificultaria a sua inserção futura no mercado de trabalho ou, no mínimo, diminuiria o seu valor nele. Vários argumentos são utilizados nesse sentido. Haveria um aumento da criminalidade, devido à inadequação do trabalhador para outros tipos de trabalho, por ocasião de mudanças nos processos produtivos. A "velha divisão do trabalho com suas peculiaridades rígidas" estaria mantida e o trabalhador estaria em permanente risco de ser dispensado ou incorporado aos sabor das oscilações do mercado, etc.

Embora reconheça ser a vinculação da instrução primária com o trabalho fabril um avanço, Marx considera não haver "dúvida de que a conquista inevitável do poder político pela classe trabalhadora trará a adoção do ensino tecnológico, teórico e prático, nas escolas dos trabalhadores". Para ele, esta transformação, culminando na "eliminação da velha divisão do trabalho", seria resultante do desenvolvimento das contradições geradas pela forma de produção industrial, cuja base técnica é revolucionária em si mesma (Marx, K., Engels, E, 1985, liv.1,v.4,cap.13).

Marx observa, ainda, um outro aspecto da questão: o custo da produção da força de trabalho. Para o capitalista interessa que ele seja o menor possível.

A partir dessa constatação, é possível entender a pressão dos empresários capitalistas no sentido de repassar à escola o custo de produção da força de trabalho de que necessitam. Essa pressão é clara, quando se analisa sua materialização na forma de leis, evidenciando a velha rixa entre liberais e socialistas. Aqueles tentando diminuir os seus custos de produção e o tempo de formação da sua mão-de-obra; estes insistindo na importância de uma formação politécnica, que não limite o trabalhador a uma única função, mas que o prepare para exercer vários tipos de trabalho. Gramsci irá aprofundar a questão da formação geral *versus* ensino profissional, como se verá adiante.

Antes, serão discutidas, porém, algumas contradições apontadas por Marx com referência às reformas educacionais e à utilização da escola para a formação de mão-de-obra. Observa ele, muito apropriadamente, que a indústria moderna substitui o trabalho complexo pelo simples; recruta crianças e adolescentes precocemente para o trabalho, levando ao fracasso a legislação escolar; e não leva em consideração o nível de instrução do operário na hora de pagar o seu salário. A simplificação das funções do operário conduz a uma

ampliação na oferta de mão-de-obra no mercado, já que esta é praticamente equivalente em qualquer ramo, e, conseqüentemente, a uma redução geral dos salários (Marx, 1987).

Esta constatação leva a alguns questionamentos. Se o trabalho industrial prescinde da educação formal para o preenchimento da maior parte de seus cargos, a quem interessa a educação continuada da classe trabalhadora? Certamente que não ao capitalista, visto que ela afasta os jovens do mercado de trabalho, diminuindo assim o "exército de reserva" de mão-de-obra desqualificada e, portanto, barata. Uma educação escolar interessa, sim, à classe trabalhadora, e não apenas porque desenvolve o seu intelecto, mas porque abre também para ela novas perspectivas de trabalho e permite-lhe conscientizar-se de sua exploração mais facilmente. Afinal, como afirma Engels, "a miséria não só ensina o homem a rezar; também o ensina a pensar e a atuar".

Para bem servir a esses interesses, a educação do futuro deverá ser estatal, laica, gratuita e obrigatória, conjugando a formação geral com a ginástica e o ensino tecnológico teórico e prático. Germinada no sistema fabril, esta educação será gerida pela comunidade e poderá libertar-se da "força ideológica da repressão", representada pelo Estado burguês e pela religião, tornando a ciência acessível para todos. Para facilitar esses objetivos, todo o material escolar necessário deverá ser distribuído gratuitamente, sob a administração dos professores. (Marx, *A guerra*, v. 1, p. 167).

Quanto ao conteúdo curricular, Engels defende o ensino da gramática da língua nacional, acrescida das "próprias formas extintas dessa língua" e das "línguas vivas e moitas aparentadas". Mostra-se, assim, contrário à substituição do grego e do latim pelas matemáticas puras e aplicadas. Manifesta-se igualmente contrário à retirada da aplicação prática futura da formação teórica escolar, destinando esta formação a uma finalidade meramente curricular (Engels, 1975a, cap.5).

A opinião de Marx sobre as escolas particulares é radical: para ele não passam de empresas capitalistas, tais como fábricas de salsichas, cujo único intuito é gerar lucros para seus donos (Marx, K., Engels, F., 1985, liv. 1, v.5, cap. 14). Não podem, portanto, defender os interesses das classes trabalhadoras, privilégio reservado às escolas públicas.

Se, contudo, a educação formal é necessária -"educação e trabalho produtivo andarão lado a lado" (Engels, 1978) -, esse trabalho produtivo deverá

propiciar aos jovens experiências em todos os ramos da produção, "segundo as diversas necessidades sociais e suas próprias inclinações", dando a eles a oportunidade de "desenvolverem tanto os seus sentidos como suas aptidões (...) desaparecerá toda a diferença de classe" (Marx, 1978a). Esta formação politécnica deverá compensar os inconvenientes da atual divisão do trabalho, "que impede o alcance do conhecimento profundo de seu ofício aos seus aprendizes".

Finalmente, Marx observa que as mudanças na educação exigem mudanças mais profundas.

A teoria materialista da mudança das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias fazem mudar os homens e que o educador necessita, por sua vez, ser educado. Tem, portanto, de distinguir na sociedade as partes desta, uma das quais colocada acima dela (*Teses*, 1974).

O que leva, aparentemente, ao impasse aludido no início desta exposição. Se as mudanças na educação exigem que haja, primeiramente, mudanças nas circunstâncias, é preciso esperar que estas ocorram, para então realizar as mudanças necessárias na educação. Mas o próprio Marx indica como sair do impasse. Se,

por um lado, é necessário modificar as condições sociais para criar um novo sistema de ensino, por outro, falta um sistema novo para poder modificar as condições sociais. Conseqüentemente, é necessário partir da situação atual (Marx, 1978a).

Na conclusão, desenvolver-se-á o tema "partir da situação atual" do sistema de ensino, para levá-lo em direção a uma nova sociedade, na qual os interesses da classe trabalhadora, e não apenas da burguesia, sejam contemplados.

A contribuição de Gramsci

Seguidor inequívoco da tradição marxista, Gramsci centra sua obra no estudo das superestruturas.

Diferindo de Marx e Engels, os quais ocuparam-se do tema educativo apenas de passagem pela discussão de temas sociais mais amplos, Gramsci

entrega-se a ele de forma bem mais aprofundada. E mais, distanciando-se dos outros pensadores marxistas e socialistas, realiza a "passagem da crítica negativa da escola burguesa e da política socialista à busca de realizações" na área de organização da cultura (Manacorda, 1990, p.33).

Gramsci propõe, no decorrer de sua obra, um princípio educativo baseado nas exigências do industrialismo e das modificações por ele introduzidas na vida social. Os novos rumos apontam para uma formação total do homem, nem presa ao humanismo estéril da escola burguesa nem ao profissionalismo estreito das escolas profissionalizantes, ou seja, coerente com as inovações técnico-científicas do mundo moderno. Vinculando definitivamente a pedagogia e a política, procura conciliar "o rigor metodológico próprio da fábrica e a abertura mental própria da exigência humanística" (idem, p.67).

Devido às características de sua obra, escrita de forma fragmentada nas cartas e em 29 cadernos do cárcere, foram escolhidos alguns temas para comentários. São eles: um novo princípio educativo, os intelectuais e a cultura, a organização escolar e a escola unitária.

UM NOVO PRINCÍPIO EDUCATIVO

Ultrapassando a mera crítica do sistema escolar burguês, Gramsci propõe que a escola incorpore um novo princípio educativo, o qual gerará mudanças profundas em sua organização. O princípio educativo, no seu entender, terá forçosamente de ser buscado nos princípios da produção industrial, na cultura do tipo americano; importa a criação de uma série de "hábitos psicofísicos", os quais deverão ser desenvolvidos em idade tenra, antes da puberdade, visto que, posteriormente, sua assimilação será bem mais difícil. Essa implantação dar-se-á de maneira coercitiva, porque

a vida na indústria exige um tirocinio geral, um processo de adaptação psicofísica para determinadas condições de trabalho, de nutrição, de habitação, de costumes etc, que não é inato, "natural", mas requer uma assimilação (Gramsci, 1978, p.391).

A adaptação é constante devido às levas de migrantes rurais que são expulsas do campo para o trabalho fabril e à emergência das novas gerações, que precisam ser educadas no novo sistema de trabalho (pela força ou pela

persuasão). A "hegemonia da fábrica", baseada na racionalização, pede a elaboração de "um novo tipo humano", não apenas no aspecto físico, como também moral. A reprodução sexual passa a ser encarada como "função econômica" e uma nova "ética sexual", adaptada aos "novos métodos de produção e trabalho", precisa ser criada. Na América o "puritanismo" reflete essa preocupação, posto que

não é possível desenvolver o novo tipo de homem solicitado pela racionalização da produção e do trabalho, enquanto o instinto sexual não for absolutamente regulamentado, não for também ele racionalizado (idem, p.392).

Além do instinto sexual, os outros elementos de "animalidade" do homem carecem igualmente de sujeição. Esta sujeição é sempre uma imposição externa, tanto no industrialismo como em outros tipos de cultura.

A seleção ou "educação" do homem apto para os novos tipos de civilização, para as novas formas de produção e de trabalho, foi realizada com o emprego de brutalidades inauditas, lançando no inferno das subclasses os débeis e os refratários, ou eliminando-os, simplesmente (idem, p.393).

Uma vez atingida a hegemonia das ideologias puritanas, a pressão tende a ceder. Nos casos do taylorismo, essas ideologias atuam como coadjuvantes no processo de imposição de "uma rígida disciplina dos instintos sexuais, um reforçamento da família, a regulamentação e a estabilidade das relações sexuais", necessários ao modo de produção dominante (idem, p.394-395). Quando esta imposição recai apenas sobre algumas classes da sociedade, têm-se uma situação que Gramsci denomina de "hipocrisia social", na qual há imposição da virtude por pressão ou por convicção de uma classe sobre a(s) outra(s),

pois os novos métodos de trabalho estão indissolúvelmente ligados a um determinado modo de viver, de pensar e de sentir a vida; não é possível obter êxito num campo sem obter resultados tangíveis no outro (idem, p.396).

Gramsci ressalta, ainda, a inexorabilidade do processo de criação "de um tipo novo de trabalhador e de homem", sem qualquer relação com o homem pré-industrial, com a criação produtiva do artesão.

O industrialismo esmaga a "humanidade e espiritualidade do trabalhador", forçando-o a um novo "equilíbrio psicofísico". Os altos salários são a forma utilizada na América para selecionar e manter os trabalhadores mais aptos e sem "vícios", resultando numa absorção da moral puritana pelas classes trabalhadoras, basicamente. Trata-se de uma combinação de coerção, persuasão e consentimento, destinada a permitir "um determinado nível de vida, capaz de manter e reintegrar as forças desgastadas pelo novo tipo de trabalho" (idem, p.405).

Gramsci aponta, ainda, para a relação entre os campos econômico, moral e intelectual, ao opor-se ao autodidatismo. Considera este "anemia de disciplina crítica e científica", "hilotismo", "desordem intelectual", "*bohème*", etc. Ou seja, o oposto das virtudes de ordem, coerência e disciplina, que são "postuladas como uma exigência objetiva do americanismo, isto é, do industrialismo" (apud Manacorda, 1990, p. 130-132).

Essa nova cultura, que está sendo implantada sob a égide da América, implica a "destruição da civilização existente" e o "nascimento de uma nova". A nova civilização a surgir será reconstruída "por aqueles que se acham no processo de criar, por imposição e através do próprio sofrimento, as bases materiais dessa ordem. Eles devem encontrar o sistema de vida original e não de cunho americano, para converter em liberdade aquilo que hoje é necessidade" (idem, p.272).

Será necessário um novo intelectualismo, desvinculado do humanismo tradicional e ultrapassado, para a tarefa de adequação do homem ao sistema de vida moderno. A tarefa requer uma ultrapassagem do mundo da produção, puro e simples. O estudo da questão deve ser feito a partir do ponto de vista da escola única do trabalho, ou seja, da educação como "instrumento através do qual a ordem social é introduzida na ordem natural" (idem, p.201 e 244). Nesta passagem é evidente a importância que Gramsci atribui à educação, bem maior do que aquela verificada em Marx, o qual não considerava a educação formal essencial para a universalização do indivíduo. É claro que o italiano refere-se não a uma educação tradicional, de cunho elitista, mas a uma "reforma intelectual e moral", ligada aos interesses da classe ainda subalterna, tarefa a ser desenvolvida por um novo tipo de intelectual, desvinculado dos interesses das classes dominantes tradicionais. E o ponto de referência para a mudança está no mundo do trabalho.

O máximo utilitarismo deve ser a base de qualquer análise das instituições morais e intelectuais a serem criadas e dos princípios a serem difundidos. A vida coletiva e individual deve ser organizada, tendo em vista o máximo rendimento do aparato produtivo (idem, p.205-206).

Ou seja, os princípios do industrialismo devem ser impostos até se transformarem numa "segunda natureza" do homem moderno.

Ao relacionar "o modo de produção e o modo de viver", o "instrumental" e a "educação", Gramsci propõe "a identidade entre a organização científica do trabalho manual e do trabalho conceptual"; em outras palavras,

o trabalho industrial, que implica, do ponto de vista intelectual, o conhecimento das leis da natureza e da sociedade, e do ponto de vista moral, o hábito de um sistema de vida harmonicamente equilibrado, é, portanto, em última instância, o princípio educativo unitário que, marxianamente, Gramsci aponta (Manacorda, 1990,p.216e285).

Ou seja, Gramsci desdobra a concepção marxista de universalidade do indivíduo mediante a união das relações teóricas e práticas, do trabalho com o estudo. Seu princípio educativo importa a formulação de um novo e "moderno" conceito de cultura, a ser desenvolvido pelos intelectuais de diversas matizes e divulgado pelas vias de organização e divulgação culturais tradicionais e modernas.

OS INTELECTUAIS E A CULTURA

Gramsci possui uma visão ampla da cultura, ilustrada na famosa passagem sobre a natureza intelectual do trabalho no discurso sobre a formação dos intelectuais:

Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo homem fora de sua profissão desenvolve uma atividade intelectual, qualquer que seja; é um filósofo, um artista, um homem de gosto; participa de uma concepção de mundo; possui uma linha consciente de conduta, contribui, assim, para manter ou modificar uma concepção de mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar (Gramsci, 1989, p.8).

Antevisões dessa concepção de cultura podem ser encontradas em *Americanismo e Fordismo e Outros Textos*, embora não formuladas tão

completamente. Estes pequenos trechos permitem-nos perceber que Gramsci considera toda e qualquer atividade humana intelectual, ou melhor, como tendo um aspecto intelectual, paralelo ao físico, como na seguinte passagem:

Não existe trabalho puramente físico...em qualquer trabalho físico, mesmo no mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora (idem, p.7).

Ou seja, não existe o "gorila amestrado" de Taylor. Mas Gramsci faz uma distinção importante entre todos os homens (intelectuais) e aqueles que desempenham na sociedade a função de intelectual. Dentre estes últimos destacam-se dois tipos de intelectuais: os tradicionais - eclesiásticos, aristocratas togados, administradores, cientistas, teóricos, filósofos etc-, os quais fazem parte de um *continuum* histórico e cujo meio de ser consiste na eloquência, e o novo tipo de intelectual, o orgânico; cuja formação será baseada na "educação técnica estreitamente ligada ao trabalho intelectual, mesmo ao mais primitivo e desqualificado". Este novo intelectual não mais se caracterizará pela eloquência e pelo distanciamento do mundo do trabalho físico, devendo "imiscuir-se ativamente na vida prática como construtor, organizador, pensador permanente (...), especialista mais político" (idem, p.8).

Um e outro são, importantes, todavia, para qualquer grupo social que busque o domínio, a hegemonia. Esse grupo precisará proceder, simultaneamente, à assimilação e à conquista "ideológica" dos intelectuais tradicionais e elaborar "seus próprios intelectuais orgânicos" (idem, p.9), cuja tarefa será adequar "a cultura prática" (Manacorda, 1990, p.205).

Prosseguindo na explicitação da cultura como conquista de "uma concepção superior", um modo de ser que determina uma forma de consciência, elaborada de forma ativa mediante a organização e capaz de intervir no desenvolvimento político e econômico, Gramsci aponta para "outras vias" de organização cultural, instrumentos de criação da língua nacional, que seriam co-responsáveis pela "elevação geral do nível cultural das massas subalternas", num desdobramento da tradição marxiana, e que são os seguintes: 1. a escola; 2. os jornais; 3. os escritores de arte e os populares; 4. o teatro e o cinema sonoro; 5. o rádio; 6. as reuniões públicas de todos os gêneros; 7. as relações de "conversação" entre os vários estratos da população mais ou menos cultos; 8. os dialetos locais (apud Manacorda, 1990, p.22-24 e 227).

Gramsci incorpora, ainda, elementos modernos à sua tentativa de tornar a ciência acessível a todos, deixando de ser um simples instrumento do capital. Além da escola, ele lista como partes integrantes do "material ideológico" da cultura a imprensa e "tudo quanto influi ou pode influenciar, diretamente ou indiretamente, sobre a opinião pública", como as bibliotecas, os currículos, os clubes, a arquitetura etc. Estes órgãos de hegemonia da classe dominante, hegemonia esta que o Estado exerce a seu favor por intermédio dos intelectuais (a "trama privada" do Estado), são colocados lado a lado com organizações políticas e sindicais. O Estado "educa o consenso" (apud Manacorda, 1990, p.125-126 e 187-188).

O fato de a escola estar arrolada em primeiro lugar como via de organização cultural não é fortuito. Além de ser um instrumento de "luta contra o folclore, com todas as suas sedimentações tradicionais de concepções do mundo", substituindo essas crenças "pela aprendizagem (...) das leis da natureza (...) e das leis civis e estatais", Gramsci confere-lhe ainda maior importância:

A escola em todos os seus graus e a igreja são as duas maiores organizações culturais em todos os países, pelo número de pessoas que ocupam (idem, p.243 e 261-262).

Seus intelectuais, os padres e os professores, são os "mais numerosos e mais próximos da periferia". Uma vez mais, ele aproxima-se, aqui, da tradição marxista de luta pela diminuição da "força ideológica da repressão", representada pelo Estado e pela Igreja, mediante seus diversos órgãos, entre eles, a escola.

O aparato cultural é o responsável pela transmissão da herança do passado e de todos os seus valores instrumentais. Conquanto sua importância seja menor que no passado, a escola é

o instrumento para elaborar os intelectuais dos diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade de escolas especializadas e pela sua hierarquização (Gramsci, 1989, p.9).

Para atingir essa meta, torna-se necessário aliar quantidade e qualidade e democratizar a seleção e a elaboração "das mais altas qualificações intelectuais", proporcionando, a par de uma refinada especialização técnico-cultural,

a maior ampliação possível da difusão de instrução primária e a maior solicitude no favorecimento dos graus intermediários ao maior número (idem, p. 10).

Tem-se, novamente, nesta passagem, um desdobramento das idéias marxistas de universalização da educação e de ampliação da escolaridade das classes trabalhadoras, a fim de proporcionar a oportunidade para a sua conscientização, reforçada pela passagem seguinte:

A cultura é privilégio. A escola é um privilégio. E não queremos que seja assim. Todos os jovens deveriam ser iguais diante da cultura. O Estado não deve pagar com o dinheiro de todos a escola para os mediocres e deficientes, mas filhos dos abastados, enquanto exclui dele os inteligentes e capazes, porque filhos de proletários (idem, p.25).

Para Gramsci (1989, p.230), a escola possui uma função educativa positiva, e os tribunais, uma função educativa repressiva e negativa. Essas duas instâncias, aliadas a "outras iniciativas e atividades ditas privadas (...) formam o aparato da hegemonia política e cultural das classe dominantes". Ou seja, a relação pedagógico-política não será restrita à escola; ela permeia todas as relações sociais, sendo o Estado a expressão do equilíbrio entre a sociedade política e a sociedade civil.

Seguindo por esta via de raciocínio, Gramsci estuda a organização de uma escola capaz de atender às características da sociedade moderna e da "taylorização intelectual", sua condição necessária. Uma escola que se constitui, ao lado de outras agências culturais, "num serviço intelectual", assegurado "pelo Estado e pelas organizações locais". Como se vê, embora fiel à linha inaugurada por Marx e Engels, Gramsci amplia e desenvolve bastante a proposta inicial daqueles pensadores. Vejamos como ele concebe a organização de uma escola dessa natureza, contrapondo-a à escola italiana de seu tempo.

A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Discutiremos, inicialmente, o caráter coercitivo da educação em Gramsci, já aludidas *en passant* no item sobre um novo princípio educativo. Expresso por vários termos - autoridade, conformismo, voluntarismo, - Gramsci (1989,

p. 138) acredita ser o hábito uma segunda natureza, adquirida historicamente. E graças ao incorformismo que o automatismo se converte em liberdade e a liberdade em responsabilidade, pois,

o estudo é também um trabalho, e muito fatigante, (...) é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e mesmo sofrimento.

Esse sofrimento, comum a todos os alunos, é bem maior para aqueles que não recebem alimentação adequada nem hábitos familiares facilitadores da aprendizagem intelectual. Porém, é preciso não sucumbir à tendência a afrouxar a disciplina do estudo, a provocar facilidades, se se quiser criar uma nova camada de intelectuais no seio de "um grupo social que tradicionalmente não desenvolveu as aptidões adequadas". (idem, ibidem).

Desdobra-se, aqui, a idéia da necessidade de proporcionar educação para as crianças das classes trabalhadoras as quais, entregues à sua própria sorte, não desenvolverão as aptidões necessárias à vida na sociedade moderna. "Renunciar a formar a criança significa apenas permitir que sua personalidade se desenvolva extraindo caoticamente do ambiente geral todos os motivos de vida" (apud Manacorda, 1990, p.75). Ou seja, Gramsci rejeita o inatismo e enfatiza o papel da educação como adaptação da criança para a vida em sociedade.

O hábito do estudo, da "exatidão", da "concentração psíquica," precisa ser inculcado por "meio de coação mecânica" até os 14 anos.

Esta tarefa é da escola, mas não apenas dela. É preciso que todos os que têm contato com as crianças tratem-nas com seriedade, habituando-as ao "hilotismo", porque "toda geração educa a nova geração", adaptando-a à sua época. E o tempo da criança na escola é insignificante em face das outras influências recebidas do ambiente social mais amplo; ademais, seu efeito só se faz sentir a longo prazo (idem, p. 133).

A disciplina necessária ao trabalho intelectual "não anula a personalidade e a liberdade" do aluno, sendo um "elemento necessário de ordem democrática, de liberdade". Além do que, se a coerção social "se desenvolve segundo o desenvolvimento das forças sociais, não é coerção, mas 'revelação' de verdade cultural obtida por um método acelerado"(idem, p.257-259).

A liberdade não deixa de existir nessa pedagogia, só que vem acompanhada "da responsabilidade que gera disciplina (...) a única liberdade é aquela que é responsável, isto é, universal, na medida em que se coloca como aspecto individual de uma liberdade coletiva ou de grupo. Como expressão individual de uma lei" (idem, p.211).

Para Gramsci (1989, p. 122 e 130), a escola elementar caracteriza-se por uma maior presença da disciplina, resultando num "conformismo dinâmico". A geração mais velha transmite à geração jovem o patrimônio do passado.

O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. O aluno deverá atingir a compreensão da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro. É este o fundamento da escola elementar. Fundamento este que deverá ser desenvolvido ao lado do ensino das primeiras noções "instrumentais" da instrução (ler, escrever, fazer contas, geografia, história).

A partir do momento em que a escola se separou da vida, entrou em crise. Para superá-la, será preciso que a escola volte a se ligar à vida. Só assim haverá uma "participação realmente ativa do aluno na escola". O professor precisa, ademais, conscientizar-se "dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos" (apud Manacorda, 1990, p.246-247).

E aprofunda mais a questão das diferenças culturais. O professor precisa conhecer a psicologia popular, o folclore, respeitando o linguajar do aluno, sua espontaneidade inata. O oposto significa dificultar a aprendizagem da criança proveniente das classes populares e a consequente facilitação para os que falam a mesma linguagem da escola. Um e outras, entretanto, precisam ser habituadas "ao trabalho metódico e disciplinado" e não podem ser deixadas "abandonados a si mesmas" (idem, p.61-65 e 209). É preciso ter em mente que

a consciência da criança não é algo individual (e muito menos individualizado), é o reflexo da fração da sociedade civil da qual participa (...). A consciência individual da esmagadora maioria das crianças reflete relações civis e culturais diversas e antagônicas às que são refletidas pelos programas escolares: o certo de uma cultura evoluída torna-se verdadeiro nos quadros de uma cultura fossilizada e anacrônica, não existe unidade entre escola e vida e, por isso, não existe unidade entre instrução e educação (Gramsci, 1989, p.131).

A relação aluno-professor é analisada pelo autor como sendo ativa, de relações recíprocas e, portanto, todo professor é sempre aluno e todo aluno, professor. Além do fato de que "o aluno não é um disco de vitrola, não é um recipiente passivamente mecânico". Mas o autor toma o cuidado de não limitar a relação pedagógica ao contexto professor-aluno, enxergando-a em "todo indivíduo com referência aos outros indivíduos, entre camadas intelectuais e não-intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e seguidores, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguarda e corpos de exército" (apud Manacorda, 1990, p.252-254).

O trabalho vivo do professor é enfatizado por representar "o nexa instrução-educação", devendo ele ser consciente não só dos contrastes entre a sociedade e a cultura que ele representa em face da cultura do aluno; bem como de sua tarefa de "acelerar e disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior"(Gramsci, 1989, p. 131).

Os trechos seguintes revelam a importância atribuída pelo autor ao corpo docente, considerado "uma expressão da consciência civil de toda a nação", ainda que "amesquinhada, e não certamente uma vanguarda" (apud Manacorda, 1990, p.244).

Enfatizando a recomendação marxista de que "é preciso educar os educadores", reconhece que

mesmo os métodos mais fascinantes tornam-se ineficientes se faltam as pessoas capazes de vivificá-los em todos os momentos da vida escolar e extra-escolar; fracassam devido à deficiência dos professores (idem, p.97).

E arremata:

se o corpo docente é deficiente e o nexa instrução-educação é relaxado (...) ter-se-á uma escola teórica, sem seriedade, pois faltará a corporeidade material do certo, e o verdadeiro será verdadeiro de palavra, ou seja, retórico (Gramsci, 1989, p.131-132).

Complementando seus discursos, conclui que, com a queda verificada no nível do corpo docente, os exames deveriam ser abolidos, porque a correção de julgamento, a análise estética ou filosófica fica prejudicada devido à falta de "bagagem" intelectual dos professores.

Gramsci defende uma escola ativa, onde a aprendizagem ocorre "por meio de esforço espontâneo e autônomo do aluno", restando ao professor uma função de controle e de orientação amigável. Chega mesmo a preconizar a substituição dos exames pelas atividades em seminários, bibliotecas e laboratórios no liceu (2º grau), de forma a "complementar e a vivificar o ensino oral" (Manacorda, 1990, p. 190).

É na fase do liceu que o aluno completará a sua formação humanística, antes da especialização intelectual (na universidade) ou profissional (na fábrica), desenvolvendo a autodisciplina intelectual e a autonomia moral. Este ensino humanístico, baseado no estudo da história, da literatura e da filosofia, fornecerá melhor base aos estudantes, mesmo no ensino politécnico. Nesta fase o aluno já deverá ter concluído oito anos de ensino elementar e ginásial, restando-lhe dois anos de liceu (idem, p.140e160-161).

Falando sobre os programas e conteúdos curriculares, Gramsci (1989, p. 133) discorre sobre o currículo da "velha escola", de cunho humanista. Seu *itinerarium mentis* baseava-se no estudo gramatical do grego e do latim. Este princípio educativo almejava

o desenvolvimento interior da personalidade, a formação do caráter através da absorção e da assimilação de todo o passado cultural da civilização européia moderna.

O objetivo a atingir era a formação do intelectual tradicional, do bom orador. Mas, a partir disto, o ensino do grego e do latim permitiria ao aluno adquirir "uma intuição historicista do mundo e da vida", com "a mínima intervenção" educativa do professor. Não que essas línguas possuíssem "qualidades intrinsecamente taumatúrgicas no campo educativo", mas a maneira como o conteúdo se organizasse proporcionaria ao aluno "uma grande experiência sintética, filosófica, de desenvolvimento histórico-real" (idem, p. 134).

Advém daí a dificuldade da substituição desses conteúdos por outros, uma decorrência das mudanças ocorridas na sociedade, na visão do mundo, no desenvolvimento da ciência.

Gramsci reconhece a necessidade de incorporar a ciência ao conhecimento escolar, apesar de seu caráter classista. Para ele, a ciência é uma superestrutura.

Gramsci (1989, p. 184) procura desenvolver uma concepção de escola cujo pressuposto é a recomposição da unidade entre trabalho e ciência "através da mediação da tecnologia". Essa escola deverá conciliar o novo princípio educativo, que é o princípio da produção industrial, com a transmissão da cultura clássica e moderna, atendendo aos interesses da classe trabalhadora. Partindo da situação da educação italiana, propõe a criação de uma escola única, de caráter utilitarista e humanista ao mesmo tempo, em substituição ao liceu e à profusão de escolas profissionais existentes, as quais cindem o conhecimento e desperdiçam talentos.

A ESCOLA UNITÁRIA

Com as modificações ocorridas na esfera social após a introdução do princípio da produção industrial, a escola tradicional entra em crise. A incorporação deste novo princípio ao processo educativo, sem acarretar o seu empobrecimento, não é tarefa fácil.

Em primeiro lugar, porque o campo educativo é o campo de atuação, por excelência, dos intelectuais, particularmente na universidade. É por meio dela que a classe dirigente "seleciona elementos individuais de outras classes, a serem incorporados a seu pessoal governativo, administrativo e dirigente". Se ela é burocrática e a sua influência na vida cultural do país é pequena, isto deve-se ao distanciamento existente entre os intelectuais e o povo. Como a fração "mais homogênea e mais numerosa" dos intelectuais é a dos professores, é necessário organizar um programa escolar que lhes interesse e lhes dê "uma atividade própria dentro do campo técnico" (apud Manacorda, 1990, p. 119, 124 e 170).

Seguindo a tradição marxista de crítica à profissionalização estrita e sua consequência à manutenção da "velha e rígida divisão do trabalho", Gramsci enfatiza os aspectos negativos das escolas profissionalizantes existentes.

Ultrapassando a mera crítica desse ensino, conclui que a escola tradicional era oligárquica, porque destinada a perpetuar "uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental". Para "destruir esta trama", é necessário criar

um tipo de escola preparatória (elementar-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o entretanto como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige (idem, p. 136-137).

Ou seja, uma escola abertamente democrática, que amplie "a base da camada governante tecnicamente preparada", preservando os "valores fundamentais do humanismo". O objetivo dessa escola é muito mais amplo do que qualquer objetivo educacional.

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo (idem, p.125).

Como se percebe, o objetivo de Gramsci é fazer surgir uma nova organização cultural mediante a reformulação da atual organização acadêmica e da unificação dos "vários tipos de organização cultural existentes, (...) inclusive os militares, integrando o trabalho acadêmico tradicional (...) a atividades ligadas à vida coletiva, ao mundo da produção e do trabalho" (idem, p. 126-127).

Nesse sentido ele critica a defesa de Engels da manutenção do ensino da gramática, do grego e do latim como fulcro da escola humanista moderna, embora valorize os valores humanistas fundamentais de Marx e Engels. Incorpora a ideia da formação teórica aliada à aplicação prática: "educação e trabalho produtivo andarão lado a lado".

Essa ideia, aliás, havia sido defendida também por liberais como Lavoisier e Condorcet durante a Revolução Francesa. Mas Lênin e Kruspskaia as assumem como "elemento teórico de um princípio político", parte integrante do programa do Partido Comunista de 1919.

Instrução gratuita e obrigatória, geral e politécnica, para todos os jovens dos dois sexos até os 16 anos; estreita ligação entre o ensino e o trabalho socialmente produtivo (apud Manacorda, 1990, p. 149-150).

Essas considerações partem da constatação de que a escola dualista tradicional serve apenas para perpetuar as discriminações sociais. Os cursos profissionais acabam frequentados pela classe trabalhadora, enquanto as classes mais favorecidas frequentam as escolas de formação geral, onde recebem uma melhor preparação com vista a seu futuro ingresso numa universidade.

E o principio da politecnia de todos os cursos de 2º grau em torno de um currículo propiciador de uma formação geral sólida e de uma preparação *lato sensu* para o trabalho.

Gramsci acredita que o desenvolvimento global e integral da personalidade só poderá ser atingido mediante a exposição do jovem a múltiplas experiências. Recusa fortemente o espontaneísmo da pedagogia rousseauniana e a atitude ingênua dos escolanovistas na sua tentativa de reduzir a relação pedagógica ao âmbito das técnicas didáticas, como no Plano Dalton. Para ele, a educação é uma luta contra a natureza, travada no âmbito da escola unitária, com o intuito de preparar o jovem "tanto para os estudos posteriores como para a profissão", já que nenhuma profissão "está privada de conteúdos e exigências intelectuais e culturais" (Manacorda, 1990, p. 106,108,137 e 163).

Para ele é dever do Estado assumir certos encargos familiares de forma a permitir aos jovens de todas as classes sociais frequentar essa escola desinteressada de cultura geral. O objetivo pretendido é coibir o seu ingresso prematuro no mercado de trabalho, o qual se dá sempre em condições desvantajosas, além de impedir o prosseguimento de seus estudos até os patamares mais elevados (Gramsci, 1989, p. 121).

A tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que cada operário manual se torne qualificado, mas em que cada "cidadão" possa se tornar "governante" e que a sociedade o coloque, ainda que "abstratamente" nas condições gerais de poder fazê-lo; a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados, assegurando a cada governado a aprendizagem gratuita das capacidades e da preparação técnica necessárias ao fim de governar (idem, p. 137).

Como se vê, embora fiel à tradição marxista, Gramsci extrapola a herança inicial daquela tradição, vendo na educação o veículo ideal para a democratização de fato da sociedade. Não essa educação que aí está, dualista, viciosa, discriminatória. Partindo da constatação do caráter classista e injusto da educação e das necessidades advindas das esferas produtiva e científica, propõe um modelo de escola no qual as diferenças de classe são diluídas por um currículo baseado nos valores humanistas e nas qualidades essenciais requeridas pelo mundo da produção industrial.

Dessa escola deverá emergir o cidadão completo, participante, governante ou governado, mas consciente de sua função e importância no âmbito da sociedade, dos direitos e deveres da cidadania, menos competitivo, mais produtivo, tendo seus talentos valorizados e compreendidos, pois a vida social supõe a multiplicidade de talentos e aptidões. Se não, como preencher as diferentes funções exigidas pela vida moderna? Negar a esta ou àquela classe o reconhecimento de que ela é parte integrante da sociedade em todos os seus níveis é negar o princípio democrático básico da igualdade. Pior ainda, é desperdiçar o talento e a habilidade de pessoas que talvez pudessem contribuir significativamente para a solução dos problemas oriundos da organização da produção e da própria vida em sociedade.

Conclusão

A sociedade capitalista ocidental moderna avoca para si o mérito de respeitar os princípios democráticos apregoados e difundidos após a Revolução Francesa. O estudo de uma das suas instituições básicas - a escola - revela, entretanto, que a adesão a esses princípios é feita em nível formal, apenas. A escola moderna, conquanto seja bem menos elitista que a escola medieval, por exemplo, continua incorrendo em alguns de seus erros mais comuns.

Primeiramente, ela não se universalizou de fato, pelo menos, não nos países do Terceiro Mundo. E mesmo naqueles países que conseguiram eliminar o analfabetismo e proporcionar à totalidade da sua população uma educação básica, ela continua reproduzindo as classes sociais diferenciadas, conforme a origem social de seus alunos. Aqueles provenientes das classes que detêm o poder econômico encaminham-se "naturalmente" para os cursos de estudos superiores; os demais, para os cursos técnico-profissionalizantes ou simplesmente para as ocupações manuais não-especializadas.

Marx e Engels puderam observar essa tendência perversa da educação e a denunciaram. Foi o ponto de partida para muitos estudiosos e serviu de parâmetro até para aqueles que não comungam com suas idéias. Entre tantos que estudaram o tema, sobressai o pensador italiano Antônio Gramsci, cuja obra não se limitou à denúncia do caráter antidemocrático da instituição escolar.

Partindo, na palavra de seus mestres, da "situação atual" da educação de seu tempo, propôs uma completa reformulação da instituição educativa, que é perfeitamente atual e válida em nossos dias.

A mais brilhante contribuição gramsciana à educação virá do desdobramento da tradição marxista de combinação da educação humanista tradicional com a educação politécnica. Sua proposta da escola unitária vai além do simples ensino técnico tradicional. Nisto ele incorpora a crítica marxista ao profissionalismo estreito, que só contribui para desvalorizar o trabalhador e diminuir seu valor no mercado de trabalho. A formação da escola unitária deverá preparar o cidadão para exercer qualquer cargo no futuro, seja este de operário ou de dirigente, rompendo o círculo vicioso de perpetuação das mesmas elites no poder indefinidamente, com base no argumento do melhor "preparo" intelectual.

A formação politécnica, além de respeitar as inclinações e aptidões do aluno, representa uma democratização real da sociedade, culminando na diluição das diferenças de classes e na cidadania plena. Desaparece o cidadão "de segunda", analfabeto ou semi-alfabetizado, o operário manual que desconhece o princípio do trabalho, aquele que participa do processo político da escolha dos dirigentes apenas como um número, a "massa de manobra".

Pois, uma sociedade verdadeiramente democrática é formada por cidadãos conscientes, que participam de fato das decisões tomadas pela elite dirigente, e cuja opinião é ouvida e respeitada e cujo consentimento é buscado. Uma organização escolar que não adira a esse princípio será apenas formalmente democrática. Mas não será, de fato, uma escola desinteressada, no sentido gramsciano do termo, capaz de formar tanto o operário especializado quanto o dirigente político.

Eis aqui, resumidamente, a essência da contribuição de Marx, Engels e Gramsci para a filosofia da educação: o princípio democrático radical da escola. Uma escola unitária, ultrapassando a clássica dicotomia entre conhecimento teórico e conhecimento prático que permeia a organização escolar ocidental desde os seus primórdios. Somente uma escola unitária poderá traduzir, na prática, o princípio democrático da educação moderna, caracterizando-a como praxis. Cabe, agora, aos educadores progressistas transformar essas categorias em modelos, projetos e programas a serem implantados, discutidos, avaliados, vivificando-as e não permitindo que caiam no esquecimento. Ou, pior ainda, que sejam apropriadas e desvirtuadas pelos setores conservadores da sociedade.

Referências bibliográficas

ENGELS, Friedrich. *Anti-duhring*. Lisboa: Mineira, 1975a.

_____. Princípio do comunismo. In: MARX, K., ENGELS, F. *Crítica da educação e do ensino*. Lisboa: Moraes, 1978.

_____. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. Lisboa: Presença, 1975b. 447p. (Síntese, 22).

GRAMSCI, A. Americanismo e fordismo. In: *Maquiavel, apolítica e o Estado Moderno*. Tradução de Luiz Mário Gazzaneo. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 7.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

MANACORDA, M.A. *O princípio educativo em Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1990.

MARX, K. Conselho Geral da A.I.T., 1869. In: MARX, K., ENGELS, F. *Crítica da educação e do ensino*. Lisboa: Moraes, 1978a.

_____. Os fundamentos da crítica da economia política n. In: MARX, K., ENGELS, F. *Crítica da educação e do ensino*. Lisboa: Moraes, 1978b.

_____. A guerra civil na França. In: MARX, K., ENGELS, F. *Obras escolhidas*. São Paulo: Alfa-Ômega, [19—?]. v.1.

_____. Instruções aos delegados do Conselho Central Provisório, ATT, 1968. In: MARX, K., ENGELS, F. *Crítica da educação e do ensino*. Lisboa: Moraes, 1978c.

_____. *Salário, preço e lucro*. 5.ed. rev. ampl. São Paulo: Global, 1987. 89p.

MARX, K., ENGELS, F. *O capital*. São Paulo: Difel, 1985.

- _____. *Crítica da educação e do ensino*. Lisboa: Moraes, 1978.
- _____. *Obras escolhidas*. São Paulo: Alfa-Ômega, [19—?]. v.1.
- _____. *Textos sobre educação e ensino*. São Paulo: Moraes, 1983.
Bibliografia: p. 21-25, 39-40,60,65,68-70,81,90-98.

TESES sobre Feuerbach. Tradução J. A. Gianotti. In: MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. [S.l.]: Abril Cultural, 1974. (Os pensadores, v.35).

Recebido em 2 de agosto de 1996.

Lilian Maria Paes de Carvalho Ramos, doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é professora assistente da Universidade Católica de Petrópolis-RJ.

The basic démocratie principles of education in the works of Marx, Engels and Gramsci are discussed in the paper. Some of those principles were supported by authors with different ideological tendencies and purpose. But the ideas focused here, particularly that of polytechnical education, aim not only at the refinement of labor preparation for the new industrial society through schooling processes. They aim, above all, at the edification of an hegemony of the working classes and its direct consequence: the democratization of the ruling classes.

On se centre dans l'étude du principe d'éducation politechnique, pas seulement comme source de formation de main d'oeuvre réclamée par la société industrielle, mais comme construction d'une hégémonie de la classe travailleuse et, par conséquent, vacuoissement précis des endroits participatifs de la démocratie. La base du travail sont les principes démocratiques de l'éducation inclus dans diverses productions de Marx,

Engels et Gramsci, et soutenus par des auteurs qui, avec divers objectifs et différentes idéologies, travaillent la thématique.

Centrando el estudio en el principio de educación politécnica, no solo como recurso de formación de mano de obra requerida por la sociedad industrial, sino como construcción de una hegemonía de la clase trabajadora y, por consiguiente, la ampliación concreta de los espacios participativos de la democracia. Basando el trabajo en los principios democráticos de la educación que figuran en diversas producciones de Marx, Engels y Gramsci, defendidos por autores que, a partir de diversos objetivos y desde distintas posiciones ideológicas, abordan la temática.

*Educação Permanente: a Saída para o Trabalhador na Era da Qualidade Total**

Ana Shirley de França Moraes

Universidade Estácio de Sá (Unesa)

Apresenta o tema da educação permanente, a partir da investigação realizada para a pesquisa O trabalhador-estudante no ensino superior: suas representações e expectativas em relação ao mercado de trabalho e ao ensino, para fundamentar a busca pelo saber escolarizado por parte do trabalhador, que muitas vezes se vê sacrificado e a sua família, mas se mantém determinado a realizar os estudos, concomitantemente ao trabalho. Faz uma retrospectiva teórica sobre o tema, analisando estudos de intelectuais brasileiros e seus enfoques. A seguir, aborda o tema da qualidade total, em breve caracterização, mostrando sua relação com a educação do ponto de vista marxista, pedagógico e epistemológico, revelando, assim, a presença do "aprender a aprender", fundamento básico da educação permanente implícito nos pressupostos da qualidade total.

Introdução

Faz parte da essência do homem a necessidade e o desejo de buscar mais e mais conhecimento. O saber adquirido ao longo da vida, quer de natureza informal, recebido no meio e na família; ou formal,

*A pesquisa *O Trabalhador Estudante no Ensino Superior: suas Representações e Expectativas em Relação ao Mercado de Trabalho e ao Ensino*, que deu origem a este trabalho, constitui uma das linhas de pesquisa do mestrado em Educação, da Universidade Estácio de Sá (Unesa), no Rio de Janeiro. O grupo responsável pela pesquisa é composto pelas professoras Ana Shirley de França Moraes (coordenadora) e Lúcia Helena Martins Gouvêa, pelo professor Renato Ferreira Carr e por alguns alunos de graduação.

fruto da educação escolarizada, não se esgota. Quanto mais se vive mais se aprende ou se quer aprender. Por esta razão, o tema da educação permanente vem permeando, ao longo dos anos, as discussões educacionais baseadas nos valores ontológicos do homem.

Várias abordagens do tema foram feitas, ora de cunho filosófico, ora pedagógico ou econômico, entre outros, mas fundamentalmente vinculando a educação ao processo capitalista monopolista de desenvolvimento, implantado no Brasil a partir da década de 60.

Atualmente, em função do momento "qualidade total", nota-se subjacente aos seus preceitos o fundamento básico da educação permanente, ou seja, a disposição do "aprender a aprender". A apresentação desse vínculo torna-se objeto deste trabalho.

O modelo econômico adotado a partir de 1964, período militar de governo, um marco em termos de trajetória político-econômica, trouxe a definitiva inserção da economia brasileira ao controle do capital internacional. Tal modelo pregava a modernização, assegurando a expansão de mercados, porém aumentando a distância em todos os níveis, entre os centros criadores de tecnologia e ciências e os países consumidores, como era o caso brasileiro. Este processo imperialista, marcado pela ação do capital estrangeiro, em sua lógica de acumulação e centralização, conduziu à intervenção das "metrópoles" não só no plano econômico, mas, da mesma forma, nos planos político, social e educacional. E claro que, para suprir as exigências do novo mercado que se criara, o sistema de ensino deveria adaptar-se, reformar-se, à luz das novas exigências de qualificação profissional, a fim de se adequar às novas perspectivas ocupacionais, em função da crescente oferta de trabalho criada (Romanelli, 1989).

Neste clima, vêm à cena estudos da Unesco produzidos por intelectuais estrangeiros, cujo principal escopo era ver a educação sob a ótica econômica, dando destaque à expressão educação permanente. No Brasil, como era de se esperar, o conceito constituiu-se modismo educacional, nas décadas de 60 a 70, e a ele se dedicaram vários estudiosos da educação, com diferentes definições e enfoques.

contudo, antes de abordar as concepções dos intelectuais brasileiros acerca da educação permanente, cabe dizer que a Teoria do Capital Humano (Schultz, 1973), teoria do desenvolvimento, constituiu-se, no Brasil, nesse momento, verdadeira "teoria da educação", gerando a crença de que o investimento em educação garantiria o aumento do desenvolvimento cognitivo e a competência técnica dos indivíduos. Como consequência, implantou-se o "otimismo

pedagógico" na sociedade, acreditando-se que o nível de escolaridade possibilitaria o aumento da capacidade de produção individual: a majoração da remuneração dos trabalhadores e a ascensão social e profissional. Desta forma, entende-se a predominância da visão Ieconomicista dada à educação permanente, como se verá a seguir. **Educação Permanente: abordagens teóricas** Foram muitos os educadores que se preocuparam em abordar o tema da educação permanente; cada qual de uma perspectiva, um enfoque, mas que, no seu conjunto, ofereceram muitas possibilidades de análise. Assim, serão apresentadas algumas abordagens dos mais destacados estudiosos da educação permanente e suas contribuições ao longo do tempo. Pierre Furter (1966) sugere o termo educação permanente para responder ao fato de que "o homem é um ser inacabado, que tende à perfeição e, por isso, se educa"; em consequência, a educação torna-se um processo contínuo que só termina com a morte. Para Furter, a prática dessa educação contínua deve ser objeto de reflexão, pois traz, em qualquer situação, o germe da mudança. Desta forma, o aludido autor não vincula a educação aos aspectos econômicos; afirma, apenas, que as funções sociais da educação devem ser submetidas ao caráter contínuo da maturação humana. Dumerval Trigueiro (1969) parte de uma abordagem política basicamente *democrático-liberal*, apresentando a educação permanente como alternativa para a extensão da escolaridade, e analisando-a em conexão com o problema da construção de uma nação moderna. Para o

autor, a nação moderna é aquela em que a educação se democratiza, tornando mais fácil o dinamismo de sua evolução. Na sua concepção, a educação permanente é um "atalho" que permite chegar mais rápido ao futuro e alcançar o *status* de nação moderna - "sociedade industrializada, democrática, onde a ascensão das massas se processa sem se achatar as elites"; esse tipo de educação buscará a eficiência, vendo na educação o motor das transformações sociais.

Numa visão apenas pedagógica, Schwartz (1969) produz sua reflexão acerca da educação permanente em seus aspectos didáticos e metodológicos. Sua ótica privilegia a maneira de enfocar a educação de adultos, oscilando entre a reciclagem universitária e a chamada educação cultural. Contudo, sua análise dá-se apenas em função da transformação dos métodos e dos conteúdos de educação dos adultos.

Em seu texto sobre o tema, Arlindo Lopes Correia (1973) reflete sobre a educação permanente à luz da economia da educação, partindo de seus postulados básicos: vê a educação como fator de crescimento econômico (Schultz, 1973), devendo o Estado atender às exigências da força de trabalho qualificado, propondo programas e reformas educacionais. Defende a educação permanente em função "da melhoria da qualidade de vida da população", criando suas propostas a partir da reprodução de argumentos dos intelectuais das sociedades desenvolvidas, que pouco têm a ver com a realidade encontrada no Brasil. Em síntese, o fundamento de sua proposição é a reciclagem.

Correia propõe, ainda, uma solução para o Estado enfrentar o problema da falta de verbas educacionais. Apontando o modelo norte-americano de transferência da formação profissional às empresas e às associações privadas, em função de seus interesses imediatos, afirma que a proposta deixa de onerar os gastos do Estado, em relação a esse tipo de educação profissionalizante, ficando ao seu encargo apenas a educação geral. (Esta sugestão já está sendo aplicada no País, atualmente, permitindo ao governo enfrentar a "falta de recursos", abdicando daqueles que estão diretamente ligados ao capital privado na formação de recursos humanos para o crescimento da economia).

Vanilda Paiva (1977a), estudiosa do assunto, conduz a discussão sobre Educação Permanente tendo em vista as relações entre a produção e a qualificação; o que caracteriza o modo de produção capitalista em sua fase tardia, constituindo o cerne de reflexões a educação global e a educação permanente. Paiva diz que a automação trouxe graves consequências para o trabalho humano e para a sua qualificação, uma vez que "o trabalho vivo" é substituído por trabalho mecânico em função da elevada produtividade das máquinas (Tecnologia). Consequentemente, a força de trabalho foi deslocada da produção direta, para incidir sobre as tarefas de direção e vigilância, constatando, em virtude disto, a modificação do "aspecto da qualificação da força de trabalho necessária à produção", em que a reciclagem periódica se torna necessária em função do fenômeno.

A autora comenta o surgimento e o desdobramento da ideia de educação permanente, afirmando ser a reciclagem o ponto de partida para se pensar esse tipo de educação. Para Paiva, outros problemas educacionais deveriam ser pensados, a partir de outras características do capitalismo tardio, como o tempo livre e a extensão da escolaridade.

Paiva foi além, mostrando que o sistema educacional não é capaz de suprir o mercado com a força de trabalho adequada às atividades industriais do momento em questão. Para ela, segundo o modelo de desenvolvimento brasileiro, esta constatação deu origem, por um lado, "à consideração da reciclagem como uma anomalia" a ser corrigida por uma reforma de ensino plena e, por outro, à certeza de que toda educação não poderia ser realizada pelo sistema educacional tradicional, determinando que se pense a educação dentro de uma proposta mais ampla, ou seja, da educação permanente.

Sintetizando sua posição, Paiva afirma serem muitos os motivos pelos quais são mais vantajosos e mais fáceis para as empresas proporcionarem a reciclagem do que esperar uma reforma educacional, para resolver seus problemas de treinamento da força de trabalho. A partir de sua síntese, propõe algumas soluções: "basta o Estado permitir que as firmas que treinam seus trabalhadores, para poder melhor utilizá-los, deduzam dos impostos a pagar

os recursos que aplicaram na reciclagem". Completando, torna-se bastante elucidativo mencionar, devido aos objetivos desse trabalho, a conclusão da autora: "A reciclagem e a adaptação a novas formas de trabalho podem ser facilitadas pela disposição de "aprender a aprender", ou seja, por aquilo que classicamente é apresentado como o fundamento da educação permanente" (Paiva, 1977b).

Entre os estudiosos brasileiros da educação de adultos, Álvaro Vieira Pinto (1986) é um dos mais atuantes. Apesar de não debater o tema da educação permanente explicitamente, notam-se em seu trabalho abordagens que colocam a educação como tarefa permanente ao longo de toda a vida do indivíduo. Pinto expõe a importância da educação contínua de adultos, afirmando que "o que distingue uma modalidade de educação da outra, ou seja, a educação em crianças ou em adultos, não é o conteúdo, os métodos, mas sim os interesses que a sociedade como um todo tem, quando educa a criança ou o adulto". Assim, o autor afirma que a distinção de idades se traduz pelas diferentes experiências acumuladas.

O autor comenta, ainda, acerca do papel do educando adulto como "membro pensante e atuante em sua comunidade". Para ele, a realidade social do adulto pressupõe um conjunto de conhecimentos básicos, relacionados ao mundo do trabalho. Partindo da ideia de Sartre, de que o homem é produto do seu trabalho, o adulto percebe, na visão de Pinto, o seu trabalho incorporar-se ao trabalho social, com a finalidade de construir a sociedade, como próprio executor, sendo influenciado por condicionamentos sociais como salários, valores, instituições, ideologias, etc. Por isso, o autor diz que "o adulto é, por conseguinte, um trabalhador-trabalho", pois, se por um lado, só sobrevive se efetuar trabalho, por outro, só pode fazê-lo dependendo das condições oferecidas pela sociedade em que se encontra.

Em última análise, Pinto apresenta a educação sempre como processo contínuo e permanente, onde o homem tende a dar prosseguimento à obra educacional:

Em virtude do caráter criador do saber, que todo saber possui, o homem que adquire conhecimentos é levado naturalmente a desejar ir mais além daquilo que lhe é ensinado.

Moacir Gadotti (1979) define a educação permanente como uma necessidade de continuar constantemente a formação, distinguindo-a do aparecimento dessa necessidade numa determinada época, provocada por uma sociedade que exige constante renovação dos conhecimentos.

Afirmando ser a educação "um combate em favor de uma sociedade mais justa, por mais igualdade, por menos seletividade, por um homem mais humano", indaga acerca da educação permanente: "Para quem?", "Contra quem age esta educação?" Em função destas questões, conclui que a educação permanente propõe um discurso ideológico, o qual mascara interesses ocultos, levando-o a constatar que a educação permanente é "como uma modalidade nova e aperfeiçoada de educação do colonizador". Segundo Gadotti, para os trabalhadores, a educação permanente é um aumento de formação profissional, promotora de falsas promessas, pois cria "a esperança e a crença em uma formação para a promoção individual", cujo objetivo único é a produtividade e o crescimento econômico capitalista. Desta forma, afirma:

...a educação permanente é, nesse sentido, profundamente conservadora e reacionária, na medida em que prolonga o mito de que a educação e a formação são pressupostos de toda ação, e que basta um "suplemento de educação" para mudar a ordem das coisas.

Finalizando, na opinião do autor, a educação permanente cria a ilusão de que a educação seja "a alavanca da transformação social".

A educação permanente e a qualidade total

É fato que ao longo dos últimos anos, cada vez mais, vem se abrindo o mercado brasileiro aos produtos e aos serviços estrangeiros. A competitividade torna-se palavra de ordem, para que a produção nacional possa sobreviver. Em consequência, o empresariado brasileiro

vislumbra o investimento em qualidade como a grande saída para os problemas vivenciados pelas empresas. Essa proposição, baseada no modelo desenvolvimentista neoliberal japonês, parte do pressuposto de que produzir com melhor qualidade implica produzir com maior produtividade, "resultando em menor desperdício, menos retrabalho, levando a custos menores" (Machado, 1993).

Segundo Souza Júnior (1994), "a visão de mundo que envolve a ideologia da qualidade é racionalista, de tipo instrumental", posto que objetiva o condicionamento do pensar, a personalidade e a criatividade dos indivíduos ou de uma coletividade, formando um comportamento eficiente e eficaz ao mundo do capital. Nesse sentido, a mídia e as formas de informação tornam-se vitais ao mundo da qualidade.

Sob o ponto de vista marxista (Machado, 1993), há uma dimensão ideológica no controle da qualidade total, gerando alguns objetivos a serem alcançados através dos novos métodos de gerenciamento das empresas. Segundo o autor, existem quatro objetivos essenciais:

1. favorecer a identificação do trabalhador com a sua atividade de trabalho e com a organização empresarial;
2. preparar a organização para as mudanças tecnológicas e organizacionais mais exigidas pelo regime da produção integrada e flexível;
3. submeter toda a organização aos novos critérios internacionais de competitividade e produtividade;
4. legitimar o mecanismo do mercado como referenciador das políticas das instituições.

As atuais transformações no processo de acumulação capitalista introduzem mudanças qualitativas que, naturalmente, atingem os métodos de produção. A microeletrônica aparece como um dos baluartes fundamentais, gerando as mais radicais transformações (Fidalgo, 1944).

A cibernética e a informática constituem elementos de controle social, em que tudo precisa adaptar-se à realidade tecnológica da informatização, sendo uma de suas características mais expressivas a capacidade de realizar tarefas de forma extremamente rápida, antes realizadas pela mão humana: o homem perde lugar para a máquina, restando-lhe atividades de controle e supervisão.

Traduzindo, sinteticamente, o novo modelo, Souza Júnior (1994) comenta:

O novo modelo é flexível. A tecnologia de base microeletrônica possibilita a flexibilidade na implantação dos novos sistemas e estruturas de organização do trabalho. São flexíveis os equipamentos e também o processo de trabalho. O princípio da flexibilidade afeta a própria concepção de trabalho qualificado: este perde seu sentido técnico de habilidade requerida para o desempenho de uma função, relacionada geralmente à experiência acumulada, ganhando uma conotação mais propriamente comportamental, relacionada à versatilidade, à mudança nos hábitos pessoais e de trabalho que procuram conformar e ajustar a força de trabalho às exigências de flexibilização.

Em decorrência, o novo trabalhador tem de ser também flexível e com alto grau de abstração. Para se estar apto ao novo modelo, é preciso dominar diversos códigos linguísticos, manusear e saber utilizar o computador, estar preocupado com a qualidade e os custos e ser, sobretudo, multifuncional.

As novas exigências profissionais, contudo, obrigam a mudanças na formação do novo trabalhador, trazendo obviamente mudanças na educação. No atual contexto, às empresas interessa o trabalhador de conhecimento genérico, não especializado, de forma que possa assumir várias funções, ser polivalente. Desta forma, exige-se do sistema educacional e, principalmente, do ensino superior em particular, uma mudança radical, fundamentalmente no que se refere aos currículos, ao tipo de conhecimento que o futuro trabalhador deverá receber, reordenando-se o processo de ensino no intuito de tornar o trabalhador subjetivo, operacional e lucrativo, apto a ser funcional à lógica do sistema produtivo. Nessa perspectiva, facilmente se percebe o perfil da Escola para a "Qualidade Total", voltada à preparação da nova força de trabalho plurifuncional ou de um exército de desempregados.

Sob os pontos de vista epistemológico e pedagógico, o desafio de se alcançar a qualidade resume-se em "construir e participar"(Demo, 1994). Demo constata que a "qualidade total" virou moda no Brasil, considerada a proposta fundamental, desde que não permaneça "apenas

em procedimentos organizativos e em táticas de aliciamento de funcionários e clientes, e respectivos treinamentos". Assim, segundo o autor, a "qualidade total" só é compatível com sistemas produtivos que se sustentam no conhecimento, de forma inovadora.

Do ponto de vista da formação do "trabalhador moderno", seu perfil deve estar pautado no aprender a aprender, saber pensar e não só saber fazer funcionar. Tendo em vista esse perfil, Demo (1994) propõe que a formação do trabalhador seja permanente:

Isso inclui condição de avaliar processos complexos, visão geral da situação e evolução, capacidade multidisciplinar e, sobretudo, formação permanente. Sendo qualidade, atributo humano, ela somente emerge, faz e se faz em ambiente humanamente adequado.

Na visão de Demo, se a "qualidade total" não ressaltar o compromisso com a qualificação humana, centralizando-se nos desafios da educação e do conhecimento, representará mera moda, "fabricando treinamento fantasiosos, além de aliciamentos indignos".

Em síntese: se do ponto de vista marxista, a "qualidade total" é uma nova pedagogia do capital para a cooptação dos trabalhadores, como forma de aliciamento do processo de acumulação capitalista, da perspectiva epistemológica, centrada no conhecimento e na educação, a "qualidade total" poderá levar à construção e à participação na sociedade, desde que se fundamente no compromisso, sobretudo com a qualificação humana, não só no plano material, mas, principalmente, nos planos moral e no ético.

A educação permanente e o ensino superior brasileiro na era da qualidade total

Na década de 60, momento em que era implementado o novo modelo econômico no Brasil, surgiram as discussões acerca das mudanças educacionais, a fim de satisfazer as necessidades do novo

mercado que se criara. Nos anos 60, a polêmica sobre educação permanente constituía algo revolucionário no contexto educacional internacional e, conseqüentemente, deveria estar presente nas novas propostas de mudança para os sistemas educacionais, principalmente em países considerados em fase de desenvolvimento ou subdesenvolvidos.

O modelo econômico capitalista monopolista brasileiro propôs cada vez mais a formação profissional acelerada, como já se viu, e profissionais qualificados às novas funções oferecidas pelo mercado. Isso trouxe às reformas de ensino muitos valores apregoados pelos efervescentes estudos da Unesco sobre educação permanente. Sobre a afirmação, comenta Gadotti (1979):

...enquanto discurso, a educação permanente é um envelope vazio, no qual os educadores caprichosos e os tecnocratas da educação, ligados, notadamente, às organizações internacionais, incluem todos os seus desejos de reformas educacionais.

Em particular, a reforma do ensino superior foi atingida por tais discussões, trazendo no seu conjunto várias proposições relacionadas à produção e à qualificação (Paiva, 1977b).

A extensão é algo que a Lei nº 5.540 (1968) propõe, sendo indiscutivelmente a expressão da educação permanente no ensino superior. Sobre esse aspecto, Violeta Villas Boas (1982) comenta:

Por igual, cada vez mais se mostra imperativa a participação da Universidade nesse processo. Ela é chamada hoje a desempenhar um papel mais amplo do que o desempenhado até pouco tempo, assumindo, em proporção maior, sua função como agente de "extensão". Para isso deve oferecer, ao lado de seus cursos regulares, um espectro diversificado de iniciativas de atualização e desenvolvimento, à clientela das mais diferentes origens."

Os cursos de extensão, cujo valor é justamente reconhecido pela possibilidade conferida ao adulto de retomar estudos interrompidos ou estudos específicos e especializados, a qualquer tempo, e os cursos de curta duração em nível superior, com vistas a conduzir com maior

objetividade e rapidez à formação de técnicos especializados, são algumas propostas claras da inserção de pressupostos da educação permanente na universidade brasileira, entendida como 3º grau. Contudo, hoje, com os novos preceitos da "qualidade total", a universidade é chamada a rever tais posições, devido às novas contingências do momento econômico e tecnológico.

Na era da qualidade, a universidade assume papel decisivo na formação de profissionais de nível universitário (Brasil. Lei nº 5.540, 1968), uma vez que o novo modelo da flexibilização exige a formação de indivíduos também flexíveis, aptos a ser polivalentes enquanto força de trabalho. Com isto, o ensino superior, de forma geral, deve evocar para si uma mudança radical na produção do conhecimento que ele propõe à sociedade, tendo em vista o novo perfil da força de trabalho que o mercado de trabalho exige atualmente.

Tais mudanças nesse grau de ensino devem se realizar em função das constantes transformações por que passa o mercado, tendo a universidade de estar instrumentalizada, através de mecanismos eficientes, de forma a não defasar o conhecimento que ela emana. Assim, o "aprender a aprender" necessita pautar a educação superior atual, com a finalidade de formar adequadamente a nova força de trabalho, à luz do momento tecnológico.

Quadro 1 – Novo perfil da força de trabalho

Subjetividade (valorização individual)
Racionalidade
Criatividade
Flexibilidade
Polivalência
Preocupação com custos
Preocupação com a qualidade
Domínio de vários códigos
Adaptar-se e saber usar o computador
Obter conhecimentos genéricos
Formação para o saber pensar

A avaliação da qualidade da universidade e o conhecimento

A produção do conhecimento que a universidade propõe depende, sobretudo hoje, em tempos de "qualidade total", da população alvo a que se destina.

Na perspectiva da "qualidade total", qualidade é a possibilidade de se produzir com mais produtividade e de forma satisfatória às especificações e exigências dos clientes, ou seja, "tem qualidade aquele que consegue fornecer produtos e serviços sem falhas" (Fidalgo, 1994). Como apropriação ao uso, a qualidade está relacionada a uma visão individual e subjetiva do consumidor, o qual propõe a titulação de alta qualidade a um produto ou serviço: assim ambos terão qualidade, desde que estejam de acordo com as necessidades e anseios do consumidor (Souza Júnior, 1994).

Em relação à educação, o conceito de qualidade, conforme a lógica da "qualidade total", é aplicado como em outras áreas, ou seja, a qualidade é mensurada pela satisfação do "cliente" específico, alvo do processo ensino/aprendizagem, de acordo com suas expectativas e necessidades, apesar de o produto e/ou serviço propostos pela escola serem de difícil mensuração e se realizarem num âmbito simbólico (Bourdieu, 1974).

Transportando-se o conceito especificamente ao ensino superior brasileiro, com a finalidade de avaliar a "qualidade", surge a indagação: como estimar a qualidade de serviços prestados pelas instituições de ensino superior, públicas ou privadas, universidades ou escolas isoladas, se existem entre elas complexas diferenciações? Como revela Schwartzman (1988), a grande "mitificação" da universidade brasileira, entendida como escola de 3º grau, reside no fato de supor que as diferenças não existem de instituição a instituição. Na realidade, o que se verifica é uma pluralidade de dimensões e um sistema de ensino superior "bastante complexo e diferenciado, em que grupos distintos buscam objetivos distintos, nem sempre comparáveis entre si".

Em função do exposto, nota-se que não se pode avaliar a qualidade de todas as instituições de ensino superior pelo parâmetro ideal do modelo-padrão (Brasil. Lei nº 5.540, 1968). Para que haja o real julgamento de valor no aspecto qualitativo, deve-se estabelecer nitidamente o perfil do público alvo desses serviços, sendo suas necessidades e expectativas o ponto de partida para a avaliação da qualidade dos serviços prestados por cada instituição especificamente.

Seguindo esse raciocínio, as instituições particulares de ensino superior, bem como algumas instituições públicas - universidades ou estabelecimentos isolados -, não podem ser avaliadas sob o aspecto da qualidade de seus serviços, do ponto de vista das instituições consideradas de maior prestígio, verdadeiros "centros de excelência", que se notabilizam pela pesquisa científica. As primeiras, sendo vinculadas ao mundo empresarial, recebem público específico, predominantemente constituído por trabalhadores da classe média que, por falta de opções de emprego e de ascensão profissional e social, percebem na escola de 3º grau uma chance, quem sabe a única, de romper o sistema de estratificação imposto na sociedade brasileira (Cunha, 1972).

Então, finalizando, cabe indagar: como um cidadão que trabalha oito horas diárias para sua subsistência e de sua família, estudando geralmente à noite, pode ser comparado, quanto aos seus anseios e necessidades, àquele que não necessita do trabalho simultâneo ao estudo como meio de sobrevivência, dispondo de tempo integral para estudar?

Tranquilamente, o aspecto da abordagem sobre qualidade no ensino superior poderá ser generalizado aos vários níveis educacionais. Apesar de, sob o aspecto legal, a escola se apresentar como única, igualitária e democrática, sabe-se que empiricamente isto não acontece. Em função disso, mensurar a qualidade na educação como um todo implicará, obrigatoriamente, a sondagem do perfil do aluno que cada escola recebe, segundo suas necessidades, expectativas e anseios, bem como se conhecer com bastante clareza a vocação individual e original de cada instituição de ensino.

Conclusão

Os pressupostos da qualidade total sugerem a educação permanente como única forma de manter o trabalhador flexível e apto às várias e possíveis funções dentro da empresa. Sabendo-se que a especialização cede lugar à multifuncionalidade, percebe-se que a educação permanente, aplicada a serviço do capital ou da qualificação humana, é a única saída para o trabalhador no atual momento econômico-tecnológico, posto que a competitividade e a microeletrônica exigem acelerada renovação dos conhecimentos e das aptidões que a nova força de trabalho necessita possuir, com a finalidade de se tornar polivalente.

Com efeito, o aprender a aprender deve fundamentar a educação em todos os níveis, de forma que a escola possa criar um novo tipo de indivíduo, apto a pensar, a ser subjetivo, e não apenas a fazer funcionar, de forma que sua criatividade permita "construir" possibilidades profissionais e melhor qualidade de vida, mediante a "participação" efetiva do seu saber pensar.

Referências bibliográficas

BORDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

BRASIL. Lei nº5.540 de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. *Diário Oficial* [da República Federativa do Brasil], Brasília, 29 nov. 1968.

CORREIA, Arlindo Lopes. *Educação permanente e educação de adultos no Brasil*. Brasília: Mobral, 1973.

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1972.

- DEMO, Pedro. *Educação e qualidade*. Campinas: Papirus, 1994.
- FIDALGO, Fernando Selmar. Qualidade, novas tecnologias e educação.
In: *Controle da qualidade total: uma nova pedagogia do capital*. Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1994.
- FURTER, Pierre. *Educação e vida*. Petrópolis: Vozes, 1966.
- GADOTTI, Moacir. Ação pedagógica e prática social transformadora.
Educação & Sociedade, São Paulo, v. 1, n.4, 1979.
- MACHADO, Lucília R. S. Controle da qualidade total: uma nova gestão do trabalho, uma nova pedagogia do capital. *Extra Classe em Revista*, Minas Gerais, v.2, n.1, out. 1993.
- PAIVA, Vanilda. *Educação permanente: ideologia educativa ou necessidade econômico-social*. Rio de Janeiro: Síntese, 1977a.
- _____. *Educação permanente e capitalismo tardio*. Rio de Janeiro: Síntese, 1977b.
- PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de adultos*. São Paulo: Cortez, 1986.
- ROMANELLI, Otaíza de O. *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1989.
- SCHULTZ, Theodore W. *O capital humano*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- SCHWARTZ, B. Reflexões sobre o desenvolvimento da educação permanente. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.5, n.113, jan./mar. 1969.

SCHWARTZMAN, Simon. *Como a universidade brasileira está se pensando*. Rio de Janeiro: IUPERJ, 1988.

SOUZA JÚNIOR., Hormindo. Forma e conteúdo na construção ideológica do discurso da qualidade. In: *Controle da qualidade total: uma nova pedagogia do capital*. Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1994.

TRIGUEIRO, Dumerval. Um novo mundo, uma nova educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.5, n. 113, jan./mar. 1969.

VILLAS BOAS, Violeta. *Conceitos básicos em educação: análise e confronto*. Rio de Janeiro: SENAC, 1982.

Recebido em 7 de junho de 1995.

Ana Shirley de França Moraes, doutoranda em Educação na Universidad de La Habana, Cuba, é professora titular da Universidade Estácio de Sá (Unesa).

This paper discusses the issue of permanent education based on the investigation Student-worker in the university: his representations and expectations concerning the labor market and teaching. It aims at providing ground to the search of school knowledge by the worker who, many times, sacrifices himself and his family, but is determined to end up his course parallelly to his work. This paper flows through a theoretical retrospective on the subject, focusing several studies of Brazilian scholars and their approach to the matter. Following that, the total quality will be analysed by means of a brief characterization showing its relationship with education from a marxist point of view as well as from a pedagogical and epistemological approach, thus

revealing the presence of the "learning to learn", a basic concept of the permanent education which lies implicitly in the total quality principles.

V article presente le thème de V education permanente, à partir de V investigation faite pour la recherche Travailleur-étudiant dans l'enseignement supérieur: ses représentations et ses attentes concernant le marché de travail et l'enseignement, avec le but de fonder la recherche sur le savoir scolaire de la part du travailleur, qui beaucoup de fois se voit sacrifié et sa famille, mais se maintient déterminé à réaliser ses études, simultanément avec son travail. On développera cet article à travers une rétrospective théorique sur le thème, analysant plusieurs études d'intellectuels brésiliens. En suite, on abordera la qualité totale, à travers une brève caractérisation, en montrant sa relation avec V education du point de vue marxiste, de même que la perspective pédagogique et épistémologique et, ainsi, se révélera la présence "d'apprendre à apprendre", principe basique de la qualité totale.

El artículo presenta el tema educación permanente, a partir de la investigación realizada para la pesquisa Trabajador-estudiante en la enseñanza superior: sus representaciones y expectativas en relación al mercado de trabajo y a la enseñanza, con el fin de fundamentar la búsqueda a través del conocimiento del trabajador, que a veces se ve sacrificado y la su familia, pero se mantiene determinado a estudiar, concomitantemente al trabajo. Este artículo se desarrollará haciendo una retrospectiva teórica sobre el tema y el análisis de los varios estudios de los intelectuales brasileños y sus enfoques. En seguimiento, se hablará sobre la calidad total, a través de breve

caracterización, mostrando su relación con la educación, bajo el punto de vista marxista, y también las perspectivas pedagógica y epistemológica, y así se revelará la presencia del "aprender a aprender", fundamento básico de la educación permanente, que se presenta implícito en los presupuestos de cualidad total.

*Colectivo Obrero, Trabajo y Educación: Escenas Madrilenas del Trabajo Industrial en la Guerra Civil Española**

Lia Vargas Tiriba

Universidade Federal Fluminense (UFF)

Ao se constituir como uma frente popular de luta contra o fascismo, a guerra civil espanhola (1936-1939) promoveu mudanças significativas na estrutura do Estado e nas diferentes instâncias da sociedade. Socializados os meios de produção, as coletividades operárias e camponesas ensaiaram os primeiros passos em busca de uma outra lógica para a articulação entre o mundo da cultura e o mundo da produção, tendo como perspectiva a construção de uma nova ordem social inspirada nos princípios do socialismo. Neste artigo reconstituímos a história da Asociación Colectivade Trabajo Almacenes Quirós (ACTAQ) e, para compreender as dimensões da relação entre trabalho e educação no interior da fábrica, nos perguntamos: No cenário político, económico e social da revolução popular, quais os desafios da produção? Quais os objetivos do Conselho Operário no processo de educação dos demais trabalhadores coletivos? Que concepções de trabalho e de mundo estavam subjacentes ao processo educativo? Em que medida as práticas de trabalho, inspiradas nos princípios stajanovistas, iam em sentido contrário ao ideário de homem e de sociedade? Em que medida a vida cotidiana no chão-de-fábrica contrariava/reproduzia a lógica da organização capitalista de trabalho?

•Este artículo es síntesis de la investigación presentada como trabajo final del curso "Arqueología industrial, arqueología del trabajo" (1994-1995), dirigido por los profesores Juan José Castillo e Mercedes Lopes Garcia, con la colaboración de Paloma Candela - Doctorado en Sociología Económica y del Trabajo de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Complutense de Madrid, España. Agradecemos a la Andrea del Bono, de la Universidad Nacional de la Plata, Argentina, por sus sugerencias y por su paciencia en la revisión de los originales.

La explotación y degradación del trabajo, históricamente impuestos por la forma capitalista de producción, trae aparejado para los trabajadores el desafío de creación y recreación de nuevas relaciones en el ámbito de lo cotidiano fabril y de las demás instancias de la vida en sociedad. Además de la historia "oficial" del capitalismo, en que la educación suele ser concebida como "preparación" o "perfeccionamiento" para el mercado de trabajo, es importante no olvidar algunos capítulos de la historia de la humanidad en que los trabajadores mismo fueron los actores-protagonistas de la búsqueda de otra lógica para la articulación entre el mundo de la cultura y el mundo de la producción. Concibiendo lo cotidiano fabril como instancia de educación de los trabajadores, como locus de producción de una nueva organización del trabajo y de una nueva relación trabajo-educación, en este ensayo nos gustaría destacar las experiencias de las colectividades obreras en el período de la guerra civil española (1936-1939). Para nuestra reflexión sobre el significado de la educación en los movimientos contradictorios del proceso de creación de nuevas maneras de hacer y concebir el trabajo, elegimos la Asociación Colectiva de Trabajo Almacenes Quirós (ACTAQ), industria de géneros de punto, con cerca de 500 trabajadores, localizada en la ciudad de Madrid, fundada en 1893 y que, durante la revolución popular fue incautada por el Estado. En el escenario político, económico y social de la guerra ¿cuáles eran los desafíos de la producción? ¿Cuáles los objetivos del Consejo Obrero en el proceso de educación de los demás trabajadores colectivos? ¿Qué concepciones de trabajo y de mundo estaban subyacentes en el proyecto de educación? ¿En qué medida las prácticas laborales, inspiradas en los principios stajanovistas, iban en sentido contrario al ideario de hombre y de sociedad? ¿En qué medida la vida cotidiana en el interior de la fábrica contrariaba/reproducía la lógica de la organización capitalista del trabajo?

Además de reconstituir la relación trabajo-educación "a pie-de-la-fábrica", creemos que recuperar los datos de una industria incautada por el Estado - representado por el Gobierno Republicano - es un intento

de recuperación de la historia del trabajo bajo la versión de los propios trabajadores, sin olvidar la complejidad del contexto y la diversidad de concepciones políticas e ideológicas de los actores de la revolución popular. La singularidad de Almacenes Quirós¹ radica en que allí, los actores protagonistas de la colectivización no eran los anarquistas ni los trotskistas - como solía ser en la historia de la guerra civil española. Aunque estas fuerzas estuvieran presentes y representadas en el Consejo Obrero, eran los comunistas quienes tenían la hegemonía política del proceso de reorganización de la producción. Es decir, se constituían como fuerza mayoritaria de Almacenes Quirós aquellos actores sociales que eran acusados de luchar contra las colectividades obreras y campesinas que, en la revolución popular eran consideradas como elementos de constitución de una nueva cultura de trabajo y de una nueva sociedad.

Para reflexionar sobre la historia del trabajo en una colectividad obrera en el periodo de la guerra civil ¿cuál es nuestra perspectiva metodológica? De acuerdo con Kosik (1976), la esencia del mundo se revela y se oculta en los fenómenos, así acumular todos los hechos no significa conocer la realidad. Concibiendo que la realidad es totalidad concreta, explicitaremos algunos datos, hechos y, en especial, aquellos que emanan de las voces de los trabajadores y que, de alguna manera, se constituyen como manifestaciones de lo cotidiano de la colectividad obrera. Privilegiamos el discurso de los obreros porque creemos que ello - aunque no represente la realidad concreta de la vida en la fábrica - contribuye para indicarnos los rasgos físicos de las unidades productivas, además de expresar las perspectivas de sociedad, de trabajo y de educación/formación técnico-política que estaban contenidas en sus prácticas laborales. Junto con las fuentes secundarias y de los documentos oficiales de la empresa, hemos utilizado algunos

¹De empresa asociada, a partir de 1993, Quirós ha entrado a formar parte del grupo consolidado de Cortefiel, el cual, de acuerdo con la Memoria de este mismo año, posee un total de 213 tiendas que se encuentran abiertas bajo los rótulos comerciales de "Cortefiel", "Springfield", "Milano", "Women's Secret" y "Don Algodón". Destinadas a la venta al detalle, cuatro tiendas están ubicadas en Francia, tres en Portugal y las demás, en las principales ciudades españolas. Posee dos fábricas propias, una en Madrid, otra en Marruecos.

periódicos de la época, entre ellos, *Producción*, portavoz de los obreros de Almacenes Quirós, los cuales contribuyen para el análisis de la compleja realidad en cuestión.

Madrid, 1936: colectividades obreras, productividad y concepto de "beneficio"

¡Madrid, Madrid! ¡que bien tu nombre suena!
rompeolas de todas las Españas
La tierra desgarrá, el cielo truena,
tú sonríes con plomo en tus entrañas. ²
ANTONIO MACHADO

Después que las urnas anunciaran la victoria del Frente Popular," una tentativa de golpe militar desencadena la guerra civil. Hasta 1939, en dos años y medio contra la sublevación franquista, el ejército popular llegó a contar con 600 mil hombres contra 500 mil nacionalistas en armas (incluyéndose las fuerzas de Mussolini e Hitler). Madrid, sede del Gobierno Central, centro político, comercial y financiero del país, era la plaza que más interesaba conquistar a los militares, plaza donde era más difícil hacer triunfar la revolución popular. Se estiman unas 100 mil muertes en los campos de batalla, siendo 10 mil sólo en las luchas de Madrid en noviembre de 1936 (Jackson, 1990, p.458) - ciudad que sufrió bombardeo de las tropas nacionalistas a lo largo de la contienda. La victoria electoral representaba la conquista de 271 escaños parlamentarios frente a 142 conseguidos por los partidos de derecha.⁴

²Poema escrito en 7 de noviembre de 1936, poco antes de marcharse de Madrid para Valencia. En: Machado (1995, p.90).

³ Coalición electoral de Izquierda Republicana, Unión Republicana, Partido Socialista Obrero Español (PSOE), Partido Comunista de España (PCE), Partido Obrero de Unificación Marxista (POUM), Partido Sindicalista, Unión General de los Trabajadores (UGT) y Federación Nacional de Juventudes Socialistas.

⁴"(...) de 13.553.710 electores, votaron 9.864.783, es decir 72% del censo, de los cuales 4.555.410 lo hicieron a favor del citado Frente, a los que hay de sumar los 98.715 votos que obtuvo en Lugo, donde concurrió a la puga en unión de algunos partidos de centro, y los 125.714 del Partido Nacionalista Vasco" (Cabeza, 1978, p.328).

Esta misma victoria también representaba la posibilidad del pueblo español de ir más allá en la lucha por la garantía de sus derechos de ciudadanía. Analizando el significado del golpe militar, García (1977, p.81) cree que este representaba una respuesta de las fuerzas de derecha "al amplio movimiento de incautación de tierras realizado después de las elecciones del 36, ya que para los campesinos el triunfo del frente popular era un triunfo suyo, de sus aspiraciones que rebasaban con mucho los cortos alcances pequeño-burgués de esa coalición".⁵ Entre 1936 y 1939, en medio a la lucha contra el fascismo, el pueblo intenta reorganizar la producción de su existencia bajo la perspectiva de los propios trabajadores. Las colectivizaciones obreras y campesinas ensayaron una nueva organización del trabajo y un nuevo sentido para la vida en todas las instancias de la sociedad, instaurando las transformaciones necesarias para garantizar el derecho de todos a la salud, educación, cultura... Para una población total de España de, aproximadamente, unas dieciséis millones de habitantes, siendo la población activa de cerca de cinco millones, se estima que hubo unas 1.400 colectividades agrícolas y varios centenares de colectivos industriales y de servicios que agrupaban unos dos millones de personas. En la zona del Centro, Mintz (1977, p.362) nos informa que hubo "240 colectivos agrícolas de CNT,⁶ con 23 mil familias, o sea, un mínimo de 67.992 personas, redondeando, a lo que habrá que agregar los colectivos de UGT, de por lo menos otro tanto, o sea, 176.000 en la agricultura". En la provincia de Madrid, se destacaban las colectividades campesinas de Coslada, Miraflores de la Sierra, Tiernes, Perales de Tajuña, Meco, Arganda y Fuentidueña.

⁵ El Manifiesto del Frente Popular, de 15 de enero de 1936, no se comprometía a promover transformaciones radicales en la estructura social. Además de amnistía a los presos y perseguidos políticos, prometía algunas reformas en las cuestiones relativas a la tierra y a la industria. La concepción mayoritaria era de una República que no sería "dirigida por motivos sociales o económicos de clase, sino un régimen de libertad democrática impulsado por motivos de interés público y progreso social". (Cabeza, 1978, p.349-350).

⁶ Confederación Nacional de Trabajadores (CNT), sindicato de ideología anarquista, que, aunque no hubiera compuesto el Frente Popular, posteriormente asumió responsabilidades en el periodo del Gobierno Republicano.

De acuerdo con los datos de Capella (1963, p.775), en Madrid, "al comenzar la Guerra española contra el marxismo (!), el total del Censo de Contribuyentes de la Cámara sumaba 12.906" y, en 1940, tras el término de la contienda, era de 12.603 el número de establecimientos industriales y comerciales en la ciudad. Sabemos que el Gobierno Republicano incautó la Sociedad Madrileña de Tranvías y los principales medios de comunicación de masas, pero, de hecho ¿cuál era la situación de la ciudad en relación a las colectivizaciones industriales? Sobre agosto de 1937, Franz Borkenau decía que "Madrid brinda mucho más que Barcelona la impresión de una ciudad en tiempos de guerra, pero mucho menos la de una ciudad en medio a una revolución social" (Mintz, 1977, p. 109). Aunque los ebanistas, zapateros, barberos y otros sindicatos hayan colectivizados sus talleres y establecimientos, en realidad, comparando con el amplio movimiento colectivista de Cataluña, fueron pocas las realizaciones en Madrid. Bajo el slogan "No Pasarán", "Madrid estaba demasiado preocupado con la presencia cercana del frente para realizar desarrollos a amplia escala, aunque allí también se realizaron experiencias de carácter revolucionario" (García, 1977, p.106). Como uno de los principales centros de atención del alzamiento de los militares, es probablemente en las industrias de armamento para el ejército popular "donde la eficacia creadora de los obreros alcanzó las cotas más elevadas. Las necesidades bélicas hicieron que se desarrollara mucho la industria metalúrgica, la que a su vez favoreció el desarrollo de las industrias químicas" (idem, p.108). En Madrid, dos periódicos portavoces de los trabajadores atestiguan la existencia de industrias bélicas como la Sociedad Comercial de Hierros, situada en la calle Méndez Alvaro, y de Ferrobellum - Central Metalúrgica, las cuales fabricaban explosivos, ametralladoras, pistolas, máscaras y otros aparatos de guerra.

⁷Véase el periódico del Comité del Control Obrero de Unión Rádío. Madrid, 1937. ⁸Sobre la fábrica de materiales bélicos de Aranjuez, véase el periódico *La espoleta de la victoria -portavoz de los trabajadores de experiencias industriales*. Madrid, 1937.

Además de la creatividad, a la población que vivía el racionamiento de víveres se le exigía un "esfuerzo de guerra". El periódico del Sindicato de Trabajadores de la Industria de Vestido orientaba, de manera contundente, a sus 17 mil afiliados en cuanto a las dos alternativas para favorecer la victoria: la primera era "enrolarse en el Ejército popular", la segunda, "trabajar con intensidad para producir mucho y barato". Además de estas, sólo había una tercera alternativa

⁹
más: "evacuarse de Madrid, si en la capital no se hace nada por la guerra" (*Vestido*, 1937, n. 1). En Madrid, así como en Barcelona, también las industrias de producción de bienes de consumo eran transformadas en industria de guerra, es decir, para la guerra. De entre las fábricas y talleres colectivizados - cuyo proceso de producción fue puesto a favor de la victoria de la revolución popular - encontramos referencias a algunas vinculadas al sector textil y de confección: además de Almacenes Quirós, Talleres de Sederías Lyon (producción de tabardos), Confecciones Madrid (tabardos y canadienses), Fábrica de Gorras Gallega, Fábrica de Gorras Yusta, Manufacturas Valle, Fábrica de Gorras La Burgalesa, Manufactura Zagasti, Casa Pajares y la fábrica de tintorería y lavado Ideal.

Junto a una reestructuración profunda de la economía nacional, era preciso adaptar la producción a las necesidades de la revolución, a la que Almacenes Quirós sirve como un ejemplo del esfuerzo de los trabajadores madrileños para producir los bienes necesarios para la subsistencia de aquellos que luchaban contra el fascismo tanto en los frentes como en la retaguardia. Así, la obrera Carmen Prado, de esta colectividad, escribe a las trabajadoras de la fábrica: "Con mayor rendimiento en vuestro trabajo, trabajando más tiempo si es preciso, para que al Ejército del Pueblo no le falten prendas de abrigo, prendas interiores, y estén en condiciones de resistir todas las inclemencias del tiempo" (*Producción*, 20/1/1937). Otro obrero, en nombre de la victoria

⁹ Además de evitar la muerte de niños y de mayores, la campaña para la evacuación de la población civil tenía como objetivo disminuir el problema de abastecimiento de una población tan voluminosa como Madrid.

de las fuerzas populares, también reivindica de sus compañeros de trabajo la máxima productividad:

¡Más camisas...! ¡Más municiones...! ¡Más calzados...! Así nos dijeron los camaradas que heroicamente están luchando en los frentes de Guadalajara. Nosotros los camaradas que estuvimos en los frentes, hemos visto que es necesario trabajar sin descanso en la retaguardia, para que estos bravos muchachos, que están dando su vida para liberar el mundo del grupo fascista, no les falten vestidos (*Producción*, 5/4/1937).

En setiembre de 1937, un balance de las mercancías producidas en Almacenes Quirós indicaba: 75 mil jerseys de lana, 210 mil camisas y 16 mil calzoncillos. (*Vestido*, 15/9/1937). Las necesidades de reorganización de la producción llevaron a los trabajadores de Quirós al máximo de sus capacidades físicas: *!70 horas de trabajo semanal!*, elevando la fabricación de camisas, jerseys y de lana para suplir las necesidades de los frentes y de la retaguardia. De acuerdo con la voz de dos obreros:

Nuestras fábricas están produciendo hoy día al máximo que se le puede pedir; muchas compañeras (todos los sabéis) están haciendo jornadas de sesenta a setenta horas semanales, que supone una media de diez a doce hora diarias, durante la cual vienen a producirse de unas 1.000 a 1.200 camisas diarias, cifra que, contando con las dificultades del momento (...) sobrepasa con mucho a todas las logradadas hasta ahora.

(...) por encima de las exigencias comerciales, están las necesidades de la guerra: las fábricas pueden y deben ser una ayuda eficaz para la Intendencia militar. ¡Y lo son! (...) en otra fábrica donde se fabricaban, por termino medio, cuatrocientos jerseys diarios, se llegan a fabricar mil, sin que tampoco importen las horas incesantes de trabajo. Y en la otra no se descansa un momento preparando lanas que han de servir para confeccionar a mano prendas de abrigo para nuestros milicianos (*Producción*, 20/5/1937).

La propia publicidad para aumentar la venta de las prendas producidas tenía como referencia la posibilidad de la victoria: "TRABAJADORES: comprando en ALMACENES QUIRÓS Colectividad Obrera, favorecéis a numerosos compañeros y contribuiréis al triunfo de la revolución española". Y para concretar aún más su

compromiso con el ejército popular, los obreros de Quirós eligieron a los soldados de 11 División Lister para apadrinarlos, satisfaciendo las necesidades de vestido del batallón instalado en un pueblo de Guadalajara. Los compromisos con la revolución también estaban en compartir con los compañeros las tareas tanto en los frentes de batalla contra el enemigo como en los frentes del trabajo fabril, así en Quirós, "(•••) en algunos momentos el 65 por 100 de nuestros trabajadores, se encontraba en las trincheras, defendiendo con las armas los ideales de justicia que todos anhelamos" (*Producción*, 5/2/1937).

Así como en otras fábricas y talleres, en la Asociación Colectiva Almacenes Quirós - el principal objetivo era la producción de la libertad de los trabajadores del yugo del capital, lo que tenía como condición *sino qua non* la victoria popular. Si de un lado el trabajo era un elemento fundamental en la lucha contra el fascismo, de otro, los obreros fueron más allá en sus perspectivas de clase. Al contrario de la lógica capitalista de producción, la ganancia no sería el resultado de la explotación obtenida con la máxima productividad del trabajo - como se les había impuesto por los antiguos propietarios desde el final del siglo pasado. El lucro no tendría como consecuencia la satisfacción inmediata de este o de aquél trabajador, sino sería el resultado del esfuerzo del colectivo obrero para la victoria de la revolución popular. El beneficio principal e inmediato de la colectividad sería garantizar los puestos de trabajo y los salarios para la supervivencia de los obreros, y... quizás, disfrutar plenamente de los frutos del trabajo en la futura sociedad que deseaban y que intentaban construir. Para ilustrar la perspectiva de "beneficio" que ahora pasa a ser el móvil del trabajo, reproducimos parte de un editorial de *Producción*, en el cual el Consejo Obrero criticaba la lógica del capitalista,

(...) que cree producir riqueza engrosando su fortuna personal y que lo nacía creer a los demás que la patria será más rica cuanto mayor sea su cuenta corriente personal y que todos los españoles debemos sentirnos orgullosos de las joyas que lucía su señora en las fiestas palaciegas. (...) Para el porvenir debemos desechar de nuestro espíritu y de nuestro vocabulario la palabra "beneficios" en el sentido estrecho de "pesetas a

repartir", pues si esas pesetas que antes se guardaba el patrono capitalista ahora nos las repartiéramos nosotros, en primer lugar tocaríamos a muy poco y no habríamos hecho más que quitar de su puesto a un burgués para instalar en él quinientos o mil.

No, esos "beneficios" no deben interesarnos; debemos aspirar a otra clase de beneficios más beneficiosos. El principal beneficio de la colectivización de las industrias será asegurar la continuidad del trabajo y la estabilidad del trabajo. La implantación del trabajo como único medio legal de vida, traerá como consecuencia la intensificación de la producción y el reparto equitativo de la riqueza o medios de producción a través de la totalidad del territorio español (...).

Del esfuerzo común y simultáneo de todos los brazos, de todos los cerebros, de todos los corazones españoles, surgirá la grandiosa economía nacional, de la que tanto hablaron y por la que tan poco hicieron los que no conocían más interés que su interés personal, ni más España que la que representaba la clase a que ellos pertenecieron. (*Producción*, 5/3/1937).

Consejo Obrero: hombres y mujeres en la organización del trabajo

La revolución española convivió con dos formas de gestión de los trabajadores: la primera era el Control Obrero, la cual ocurría en las pequeñas y medianas fábricas, en las que el propietario no había huido. El no podía tomar ninguna decisión sin consulta o autorización del comité de trabajadores. La segunda era el Consejo Obrero; como en el caso de ACTAQ., era un tipo de organización en el interior de la fábrica que se constituía en una situación en que desaparecía la figura del antiguo propietario, y los obreros iban, en la práctica, preparándose para ejercer todas las tareas de concepción y ejecución. Como órgano coordinador del trabajo fabril el Consejo era formado por tantos miembros como secciones que componen la colectividad. Cada una de las secciones elegían su representante y el cargo de presidente lo nombraría la colectividad en votación general. La defensa de los intereses colectivos sería el fundamento de la vida en colectividad; el texto final del reglamento fue publicado en el periódico *Producción* - el

cual intentamos resumir. La asociación, a la cual pertenecían todos los compañeros que trabajaban en la empresa en la fecha de su incautación, tenía "como finalidad principal la explotación comercial de los medios de producción y venta de que dispone, con el fin de contribuir al engrandecimiento de la economía nacional y en interés de sus asociados". Aquellos que habían ingresado después de esta fecha sólo pasarían a integrar la colectividad pasado un año de trabajo. Los hijos y hermanos de los trabajadores tenían preferencia para ocupar las plazas vacantes, siempre y cuando estuviesen sindicados, además de aptos para desempeñar el puesto a ocupar. Junto con el Consejo Obrero se crearía "una Comisión revisora de cuentas, compuesta por un miembro elegido en cada sección", cuyo objetivo era vigilar la administración general de la colectividad. O sea, esta comisión tenía el poder de controlar la gestión del Consejo Obrero, el cual debería semestralmente dar cuenta de los resultados de la producción, poniendo sus cargos a disposición de la asamblea general. Desde esta perspectiva, Antonio Lagar decía a los demás trabajadores que el consejo podía equivocarse, pero jamás podía ser visto como la continuación de los señores Quirós, pues si bien a aquéllos no podían quitarles de los puestos de dirección, a éste si podían hacerlo (*Producción*, 20/1/1937).

Los artículos de *Producción* relativos al año de 1937 indican la existencia de 500 trabajadores en la colectividad, otras veces hacen referencia a 400 de ambos sexos; en otro artículo de setiembre de 1937 habla en "trescientos compañeros". No estamos seguros de los números exactos en cada uno de los diversos momentos de la guerra civil, pero sabemos que ellos varían de acuerdo con la solicitud del Gobierno Republicano para que los trabajadores ingresen en los frentes de defensa de Madrid. Sin embargo, sabemos que históricamente las mujeres han sido la fuerza de trabajo predominante en la industria textil; en *Vestido*, el periódico portavoz del Sindicato de Trabajadores de la Industria de Vestido (con 17 mil afiliados) es posible observar que los artículos son,

en su mayoría dirigidos a las mujeres trabajadoras, y son ellas las que tienen la palabra en los informes sobre los talleres y fábricas colectivizadas en Madrid. Es curioso observar que, aunque en las fábricas de la colectividad Almacenes Quirós el sexo femenino representara la casi totalidad de personal - lo que es posible verificar a través de las fotos publicadas en el periódico - son los hombres quienes, en general, ocupan los cargos de liderazgo técnica y política. Si bien, la participación política de las mujeres no correspondiera a su presencia numérica, ellas estaban representadas en el Consejo Obrero, aunque sólo en Camisería y Tricotaje. De entre los diez trabajadores que participaron de la primera gestión sólo tres eran mujeres; también en la Comisión Revisora de Cuentas, compuesta por cinco miembros, figura la presencia de una obrera representante por Tricotaje. Como intento de aumentar la participación femenina en lo cotidiano fabril, es posible notar la constante preocupación en promover la emancipación de la mujer y la igualdad de derechos en la nueva sociedad que se construía. De acuerdo con la obrera Carmen Sardina, las mujeres iban a

(...) dejar de ser el instrumento sexual y de cocina a que nos tenía postergadas el régimen capitalista para pasar a ser un tornillo más de la máquina de construcción de la nueva España. (...) en el nuevo tenemos que ser no solamente la compañera que comparta la felicidad con el compañero, sino compartir el trabajo, para que al mismo tiempo que ayudamos con nuestro esfuerzo a vivir con alegría y hacer del trabajo una satisfacción, que tanto soñamos las obreras y que hoy están ganando los obreros en los frentes. (...) Compañeras: por nuestra pronta emancipación, derrotemos desde nuestras máquinas al fascismo produciendo más y mejor (*Producción*, 20/2/1937).

Además de una herramienta de lucha contra el fascismo, el trabajo era considerado un elemento fundamental del proceso de liberación de la mujer, la cual, junto con los hombres, construiría una sociedad no opresora, libre del yugo del capital. Teniendo la misma capacidad de trabajo, hombres y mujeres eran indistintamente productores de los bienes materiales y de los bienes culturales necesarios para la construcción de una sociedad igualitaria. La importancia del nuevo papel

que juega la mujer en el proceso productivo está muy bien expresado en una portada del periódico *Producción*. Bajo el dibujo de una mujer semidesnuda entre una engranaje y varias chimeneas de fábrica, se lee: "¡MUJER! A tu manos se encomiendan el comercio y la industria. ¡Defiéndelos!"

Tricotaje - aprender y enseñar desde el "corazón de la fábrica"

Además de intentar describir el proceso productivo de Almacenes Quirós, nuestro principal objetivo es explicitar algunos de los conocimientos que tenían los actores de la colectividad obrera sobre las tareas fabriles y sobre sus retos tecnológicos. Para esto elegimos el escenario de Tricotaje, una de las secciones de Almacenes Quirós y uno de los muchos espacios donde se manifestaba la síntesis del saber científico y del saber práctico adquirido/producido por los trabajadores "a pie-de-la-fábrica". De ahí que merezca la pena reproducir, a las veces, extensas explicaciones de los obreros sobre las especificidades de la maquinaria y de la línea de producción.

Tricotaje era la sección de la Colectividad Almacenes Quirós donde se fabricaba el género de punto, en especial artículos de lana. Un supuesto "periodista" con las iniciales L.R.C., describe las instalaciones de Tricotaje como "un edificio de nueva construcción de líneas esbeltas, en el castizo barrio de Chamberí, sobre los terrenos conocidos por el Merendero del Tío Merege". El objetivo de la visita del periodista había sido el de conocer las dependencias de la empresa; y para dársela a conocer a sus lectores, reproducía en su artículo la explicación del responsable de la fábrica que le había acompañado:

Planta baja — Depósito de materias, hilatura en grandes madejas: Lana Australia, Lana, Novedades, Algodón y otras materias.

¹⁰Las secciones de ACTAQ eran: Camisería (confección y plancha); Tricotaje (textil y confección); Hilosa, Almacén, Sucursales (Romanones, Precidados, Fuencarral, Luchana, Montera y Pi y Margal); Publicidad, Taller Mecánico y Administración.

Planta primera — Maquinaria, muchas máquinas; mire, una de las varias devanadoras; esas grandes madejas que le indiqué, se colocan sobre estos discos, transformándose en carretes, conos, bobinas; esta otra nos prepara los conos que se utilizan en estas máquinas, mire: en esta sección todo son Tricotosas; estas máquinas son muy complicadas, es en donde fabricamos los trozos de tejido para confeccionar estas blusas y chaquetitas que usted ha contemplado en una de nuestras exposiciones (*Producción*, 5/5/1937).

¿Cómo funcionaba la máquina Tricotosa "Ban"? La explicación nos la da un obrero llamado Dionisio Rebollo, quien nos advierte que, aunque no sea un técnico tiene una "pequeña idea", ya que ha trabajado durante mucho años en la casa Quirós. Es importante observar que el obrero describe todos los detalles de las diversas operaciones, aún desconociendo la ciencia que la máquina incorpora:

Según el tejido que se quiera hacer, se colocan tantas bobinas como sean necesarias con sus colores correspondientes. Se coloca la bobina encima de un soporte, donde sobresale un gancho que es donde se coloca la bobina, pasando por unos "tensa-hilos", que funciona sobre la plancha de la máquina; en dicha plancha van seleccionadas las agujas que fabrican el tejido. Para fabricar el tejido hay dos filas de agujas que hacen un total de 1.200, que al pasar los carros que llevan los "porta-hilos" pasan sobre las agujas confeccionando el tejido. El tejido que se fabrica va sujeto por un tensador, el cual lleva unas pesas para graduar la tensión con objeto de que no se suelte de las agujas; esta máquina tiene un reloj contador, el cual tiene unos dientes que al dar la vuelta completa se mueve un diente, y al llegar a las vueltas correspondientes a un jersey dispara automáticamente y vuelve a empezar otro.

Para poner en marcha esta máquina tiene una manivela que es la que hace dar a los carros su movimiento de vaivén, y para parar es suficiente tirar un cordón que le hace parar rápidamente. También se suele parar la máquina cuando un hilo lleve el nudo más insignificante, el cual tropieza en el "tensa-hilos" y dispara automáticamente. Encima de la plancha van unas barras que llevan 8 "porta-hilos" (4 grandes y 4 pequeños). El funcionamiento de dicha máquina consiste en una "cadena" automática, la cual hace funcionar los movimientos que se desean para fabricar un tejido, por ejemplo: Funcionan dos "porta-hilos" grandes, y uno de los movimientos le hace coger uno grande y uno pequeño y de esta forma, haciendo el cambio de hilos, sale el tejido en varios colores y funcionando solamente dos es cuando sale el tejido de un color. Lo principal de la máquina "Tricotosa" consiste en dicha cadena que es la que necesita para hacer toda clase de cambios y dibujos (*Producción*, 20/5/1937).

La clase sobre la máquina Tricotosa Ban dictada por el obrero Dionisio Rebollo invita a los expertos en "arqueología industrial" a reconstituir las características de la producción textil en el segundo tercio de este siglo. (¿Qué sería del trabajo de los intelectuales sin el trabajo de aquellos que cotidianamente hacen el proceso productivo?). Lo más significativo es que los conocimientos de Dionisio no se constituyen como conocimientos privados, como conocimientos suyos, del "ingeniero" o del "técnico", más bien debían ser de toda la colectividad - propiedad colectiva de todos los trabajadores de Almacenes Quirós. Dionisio termina diciendo:

Sería muy interesante para todos los obreros de la colectividad conocer el manejo de esta máquina, tratándose de una cosa tan bonita y curiosa, pues no creo tendrían inconvenientes los obreros de las mismas en dedicar fuera de las horas de trabajo a los demás compañeros unas charlas y conferencias de la misma, para que se dieran cuenta de la importancia que tiene la máquina "Tricotosa" (*Producción*, 20/5/1937).

Para los trabajadores que a lo largo de la historia de la empresa habían sido despojados de la posibilidad de acceso a los 'secretos' tecnológicos de la producción, la práctica era, para la grande mayoría, la única fuente de conocimiento. Ahora, el saber que era socialmente producido en el proceso de trabajo, no debería ser propiedad de este o de aquel trabajador, sino pertenecer y ser distribuido al colectivo fabril. Una de las herramientas de socialización de saberes era el periódico *Producción*, en cuyos artículos escritos ñor los obreros fue posible tener la información de que el taller de Tricctaje era compuesta de máquinas de tejer, urdidoras, cardadoras y de planchar. Entre ellas estaban las llamadas "Rachel" que funcionaban con un operador el turno de la mañana y otro para el de la tarde. El obrero Aristides, que trabajaba en esta fábrica nos explica que en la calidad de la producción influían "el estado de la lana, el estar bien tensado el rollo, la nivelación de pesos, el estado general de la máquina, etc." (*Producción*, 20/2/1937). Las máquinas "Rachel" en general hacían el tejido de un prenda en tres horas, pero llegó a alcanzar el récord de 55 minutos por algunas obreras "stajanovistas" (estilo de producción del cual hablaremos adelante).

En Tricotaje también se hallaba el "taller de confección". El proceso de producción, de acuerdo con la explicación también muy detallada que fue suministrada al supuesto periodista L.R.C., es el que intentamos sintetizar: corte del tejido; preparación para el montaje; costura; corte del sobrante; paso por el transportador (?); respunte de seguridad; colocación de los adornos; remate de la prenda; control de la calidad; planchado a vapor y embalaje (papel celofán-cajas). Allí, la casi totalidad de las máquinas eran de procedencia extranjera y, con el bloqueo económico impuesto a la España revolucionaria, se planteó el problema del recambio de piezas imprescindibles que no se hallaban en otros talleres de confección de Madrid y tampoco en los de Barcelona. Así las principales máquinas se iban parando, amenazando el futuro de las 200 obreras de Tricotaje. Algunos de estos problemas eran resueltos con la voluntad y la habilidad de los obreros de Quirós, que con creatividad conseguían fabricar/reproducir las piezas originales necesarias para mantener la productividad. El trabajo en la fábrica y los retos de la guerra los desafiaban y los invitaban a una nueva calificación.

Sabemos que no es posible hablar de calificación sin hablar de división de trabajo; en el interior de la organización capitalista la posibilidad de acceso al saber socialmente producido y la amplitud de sus fundamentos histórico-científico han tenido como presupuesto la jerarquía en la producción. En Almacenes Quirós, así como en otras fábricas, la revolución popular permitió otra lógica para el proceso productivo: permitió que los obreros sistematizasen y ampliaran sus saberes más allá de lo permitido por los antiguos propietarios y por su condición de clase. Como había dicho Gramsci (1982, p.8), en el mundo moderno, la educación técnica, orgánicamente articulada al trabajo industrial, aún al más primitivo y descalificado, debe constituir la base del nuevo tipo de intelectual. Al aprender y enseñar en el "corazón de la fábrica", los obreros daban el primer paso hacia una formación técnico-humanista y, sin embargo, el conocimiento práctico inmediato - aunque expresión de una determinada teoría - por sí sólo no era suficiente para responder a las necesidades de la producción y tampoco a las necesidades de la omnilateralidad y de la multidimensionalidad humana.

La fábrica-escuela: del "técnico" a la capacitación de todos los obreros

La guerra civil y con ello, la socialización de la producción, planteaban numerosos problemas y desafíos; para el Consejo Obrero el más importante era el problema de la moral del trabajador. La práctica cotidiana les indicaba que en la mayoría de los casos, el trabajador al hacerse cargo de los medios de producción no estaba suficientemente preparado técnica y políticamente para enfrentar el nuevo lugar que ocupaba en el proceso productivo. La profunda revolución no significaba sólo el paso de los elementos de producción de las manos del capital a las del trabajador; también exigía un cambio radical de su mentalidad, o sea, de su relación con su propio trabajo. La transformación social no se haría sólo a partir de la lucha de clases propiamente dicha, sino fundamentalmente en la búsqueda de otro significado para la producción, instaurando una nueva cultura del trabajo. Pero, sabemos que esto sería un largo proceso, pues la realidad es que eran "incluso muy pocos los que han comprendido plenamente que los instrumentos de trabajo, las máquinas, las herramientas las grandes factorías, son materia inerte y fría, a las que sólo puede infundir vida el espíritu, el entusiasmo y el cariño del hombre que las maneja" (*Producción*, 20/1/1937).

Con la huida de los antiguos propietarios, huyeron también los técnicos que ocupaban los puestos de mando en Almacenes Quirós. "Al desaparecer la gerencia hubo también la necesidad de desplazar de la industrias a los elementos técnicos, por resultar desafectos al régimen." (*Producción*, 5/4/1937). Pero no todos los técnicos podían ser considerados enemigos de la colectivización por el hecho de haber participado como intermediarios de los capitalistas; a ellos pertenecían algunos de los secretos de la fábrica y por lo tanto era necesario tornarlos aliados. Antonio Lagar decía que "nosotros nos distanciamos del obrero técnico, cuando tenemos que ver en él al hermano mayor que nos guíe y ayude en nuestra rápida emancipación." (*Producción*, 20/2/1937). Sin embargo, ahora, los conocimientos no serían sólo de propiedad de lo

técnicos, más bien era necesario que todos los obreros de la colectividad se tornasen obreros-técnicos. A los trabajadores que históricamente estuvieron relegados a las tareas de ejecución, ahora les cabría la gestión de la producción y, para intentar dar cuenta de su nueva tarea, llevaban como bagaje los conocimientos prácticos adquiridos "a pie-de-la-fábrica".

Según Gramsci (1982, p.7-8), todos los hombre son intelectuales, pero en nuestra sociedad, no todos desempeñan la función de intelectuales. En Almacenes Quirós, aquellos que a lo largo de la historia de la empresa fueron impedidos de crear y recrear plenamente su trabajo, ahora se ponían delante de la posibilidad de transformarse en los nuevos intelectuales de nuevo tipo, o sea, transformarse en los gobernantes de sí y de su trabajo. Para esto era preciso articular conocimiento práctico y conocimiento científico, articular técnica y ciencia de acuerdo con las necesidades político-sociales de su proyecto de clase. Desde esta perspectiva, Reinoso, del Consejo Obrero, escribía a los demás compañeros de la colectividad:

Dice Lenin: "Toda cocinera debe saber administrar el Estado" (...) "debemos aspirar en la sociedad futura, a que cada ciudadano, cada obrero esté capacitado para desempeñar esta función". (...) Ese que nos sugiere la frase de Lenin: El de la capacitación de todos sin distinción de sexos ni de puestos en la producción.

Entonces cuando esta capacitación sea un hecho, sin más diferencias que los dones naturales (que a la larga también desaparecerán), entonces el problema de la responsabilidad de los puestos de mando se habrá simplificado. La comprensión entre el camarada responsable y sus colaboradores hará mas fácil y más eficaz la tarea de la producción (*Producción*, 5/2/1937).

Contrariando la lógica de la organización capitalista de producción, la perspectiva de formación de 'técnicos' no era restrictiva a los miembros del Consejo, sino era un desafío a todos los obreros de la colectividad. El proyecto educativo era parte integrante del proyecto de hombre y de sociedad que la revolución popular empezaba a ensayar. Para esto, desde ya, cada un de los obrero debería dejar de ser un apéndice de la máquina, transformándose en obrero-técnico:

Es preciso acabar con el obrero autómatas, sin iniciativas ni curiosidad por su profesión. Es necesario que el obrero conozca a fondo sus máquinas para que esta compenetración de brazo y herramienta ayude a crear el amor del trabajador por su obra; ayude a instaurar una nueva moral del trabajo con obligación social y, por último, contribuya a hacer desaparecer el odioso concepto de trabajo como castigo, que tanto ha influido en el desorden social que hemos tenido que soportar durante la era capitalista.

El trabajo era el arma fundamental en la construcción de la sociedad socialista, así era preciso aumentar y mejorar todas las formas de producción, pero esto, bajo un nuevo supuesto: el fin de la dicotomía entre hacer y pensar el mundo fabril. La tarea de los nuevos trabajadores colectivos sería aprender a utilizar los últimos adelantos y crear nuevas técnicas, y además hacer "que el alma de la máquina sea más perfecta; que el obrero, siendo un verdadero técnico, se sirva de ella al máximo de rendimiento" (idem). Como había dicho Luis Marcos, de la Juventud Socialista Unificada (JSU), "es en la técnica donde se debe hacer la revolución, puesto que nosotros necesitamos para la nueva era de trabajo una nueva técnica" (*Producción*, 20/3/1937). Si de un lado el trabajo era considerado como una de las llaves para garantizar la victoria del ejército popular y construir la nueva sociedad, de otro, la educación obrera también era una de las condiciones para dicho objetivo. En un artículo para *Producción*, un obrero habla de la situación de "ignorancia" en que se encuentra la clase obrera, y en especial los obreros de Almacenes Quirós. Bajo el título "Cultura y Trabajo", denuncia a los capitalistas, considerando que la educación era para ellos un instrumento de dominación de una clase sobre otra:

Es evidente que nuestra falta de conocimientos generales, o lo que es lo mismo, la incultura que el capitalismo había impuesto como un tormento más al trabajador, la clase privilegiada hizo de esta ignorancia su más firme pedestal de combate, por que así vedado para el obrero el terreno de la cultura, ellos se sentían más afianzados en su "cetro" de casta superior elegida. (...) Nosotros hemos de comprender bien que nuestra Colectividad se afianzará cada día más, en la medida en que nuestras inteligencias se vayan despejando. En nuestras fábricas tenemos compañeras analfabetas, y otros que casi lo son también, y que es lo que pueden exhibir como herencia de la clase explotada (*Producción*, 5/10/1937).

En la guerra civil, la educación tuvo un importante papel: la bandera de lucha era combatir el analfabetismo y promover la emancipación cultural de los trabajadores y de la población en general. El Sindicato de los Trabajadores del Vestido advertía a los consejos obreros, a los comités de control, a los comisarios sindicales y a los demás responsables de taller y fábrica: "(•••) el deber que tienen de ayudar a nuestro Comité Central en su lucha por la cultura. Para ello deben cuidar que todo compañero o compañera analfabeto acuda a las escuelas que el Ministerio de Instrucción Pública ha puesto a disposición de nuestro Sindicato" (*Vestido*, 15/3/1937). Además de las muchas iniciativas del Ministerio de Instrucción, tales como los Institutos Obreros, se crearon verdaderas escuelas en el interior de los espacios de trabajo. Cada fábrica organizaba sus clases de acuerdo con las necesidades inmediatas de sus trabajadores. La industria bélica Ferrobellun, preocupada por la educación primaria y por la capacitación técnica de sus obreros, organizó "una completísima escuela" dividida en 3 secciones: la primera era destinada para analfabetos y semianalfabetos, donde ejercitaban, sobre todo, la lectura y escritura; la segunda, para "desarrollar con amplitud dichas dos materias y la aritmética. Y la tercera, en fin, para estudios tales como la geometría, geografía, gramática, etc." Se daban clases después de la jornada de trabajo: todos los días de nueve a diez y media de la noche. Y, con la mira de atender a las necesidades de acceso a la cultura general, todos los domingos se promovían conferencias sociales y profesionales (*Ferrobellum*, 14/7/1937). Lo mismo pasaba en Comercial de Hierros, en que un grupo de trabajadores tomó la iniciativa de organizar una escuela técnico-profesional, cuyas clases se daban en la fábrica misma. Las asignaturas, tales como dibujo lineal, geometría y aritmética, eran dictadas por los técnicos de la Colectividad. Así, el periódico *Hoy*, portavoz de la colectividad, anunciaba con orgullo que

Según el censo de la población de España, de los 750.896 habitantes de Madrid, 161.135 no sabían leer y 8.165 sólo sabían leer.

Nuestra fábrica tiene ya también su escuela, sus alumnos y sus profesores. Una escuela muy sencilla, muy modesta, destinada a darnos aquellos conocimientos de instrucción primaria y profesional que puedan ser base de otros posibles y más extendidos estudios. Hasta ella han llegado muchos obreros, cansados en la jornada, pero animosos ante la nueva y jubilosa perspectiva de conocer lo ignorado. (...) Ya tenemos pues, nuestro filón de cultura. Nadie en la fábrica deberá, dentro de poco, llamarse analfabeto (*Hoy*, set. 1937).

También en Almacenes Quirós, la socialización de los medios de producción imponía que los nuevos propietarios fueran más allá de un saber práctico y fragmentado, exigiéndoles el acceso a los fundamentos del mundo del trabajo y del mundo en sociedad. Creían que la organización de cursos elementales (por de pronto) podría ayudar a aumentar la capacidad creadora y productora de los obreros. Pero, ¿quiénes serían los maestros responsables para tantos alumnos?

A los compañeros capacitados les exhortamos para que ofrezcan la colaboración. A los compañeros deseosos de aumentar sus conocimientos les recomendamos que no duden en dedicar algunas horas semanales a esta tarea. Enviar a la Redacción (estudio de propaganda) por escrito vuestros conocimientos *para enseñar o para aprender (...)* (*Producción*, 5/2/1937).

A lo largo de sus vidas, muy pocos habían tenido acceso al conocimiento universal sistematizado, muy pocos habían tenido el privilegio de frecuentar una escuela. Aunque no obtuvieran un discurso que reconociera la legitimidad del 'que-hacer' como fuente primera del acto de conocer, y que en el saber práctico - aunque fragmentado - está contenida una determinada teoría y una determinada concepción de vida y de mundo, los trabajadores reconocían que el primero principio para su emancipación cultural era la socialización y distribución del conocimiento producido/adquirido por ellos mismos tanto en la propia fábrica de Quirós como en las demás instancias sociales. Reconocían que, además de propietarios de la fábrica, eran propietarios de saber. Así,

Varios compañeros nos han ofrecido su colaboración para la formación de cursos de perfeccionamiento y capacitación. Estos compañeros están

dispuestos a dedicar los domingos por la mañana a los compañeros y compañeras que desean adquirir o ampliar sus conocimientos. Son estos los compañeros: Juan José, que explicará Contabilidad; Valls (ingeniero), que explicará Aritmética, Geometría y técnica industrial; Mariano, que explicará Gramática; Reinoso, que explicará Francés y Dibujo (*Producción*, 5/3/1937).

Así de lunes a sábados, ofrecían clases de geometría, gramática y ortografía, de siete y media a nueve de la noche. Después de una larga jornada de trabajo, los obreros iban para la escuela improvisada; sentarse en los bancos escolares era para ellos un privilegio, además de una posibilidad de tornar real el sueño de construir una nueva lógica para la organización del trabajo y de la vida en sociedad. Pero, la escuela no sería el único espacio para ampliar sus conocimientos a cerca de la realidad; la organización de una biblioteca era otra alternativa para propiciar el deseo de acceso a la cultura.

En la sala de lectura de la biblioteca, se organizaron "lecturas colectivas comentadas y charlas sobre las mismas, así como conferencias y proyección de películas" (*Producción*, 20/2/1937). Los obreros podrían frecuentarla fuera de las horas de trabajo y los domingos por la mañana. Estos libros eran obtenidos a través de donativos; en marzo de 1937 habían obtenido 300 libros, y en setiembre de 37 el balance del bibliotecario Luis Andrados indicaba 568 libros que correspondían: "500 libros a la sección de literatura general (novelas, etc.); 6 libros de la sección de Poesías; 37 libros de la sección de Estudios; 7 libros de la sección de Político-Social" (*Producción*, 15/9/1937). Para estimular el hábito de lectura y así ampliar la cultura obrera, la Biblioteca promovió el Primer Concurso Cultural, cuyo objetivo era "conocer a los autores de distintas producciones literarias y musicales, de pintura y algunos inventos". Los premios a los ganadores atestiguan el espíritu educativo de la iniciativa: *Don Quijote de La Mancha*, de Cervantes; un álbum de reproducción de los cuadros de Velazquez; obras completas de José María Gabriel y Galán (*Producción*, 5/11/37). El teatro era también una forma de educación; el Socorro Rojo Internacional organizó el grupo

Los Marineros de Komosol, compuesto por varios obreros-actores, que llegaron a presentar *Los Semidioses*, de Federico Oliver. El grupo después se fusionó a Curva, escuela proletaria de arte escénico que estaba a cargo de Zesar D'Rio, el cual decía de la importancia del libro, del arte como armas para conquistar la consciencia universal (*Producción*, 20/7/1937).

La educación no sólo sería técnica, sino también fundamentalmente política. Era necesario no una formación estrecha, utilitarista, inmediata para el mundo del trabajo, sino una formación integral, general y amplia. El proceso de formación de los nuevos dirigentes de la producción contemplaba las diferentes instancias del acto de conocer: desde la máquina a los bancos escolares, pasando por la vida artística y cultural. El punto de llegada sería una nueva manera de hacer y concebir el trabajo y el mundo en su entorno, contribuyendo para que en el futuro pudieran tornarse intelectuales de nuevo tipo, es decir, sujetos productores y creadores de historia, capaces de tornar la ciencia y la técnica en una expresión de su proyecto de clase.

Stajanovismo, participación y compromiso político

En "La voz amiga de Stajanov", el periódico *Ferrobellum* reproduce "la vibrante carta que Alexis Stajanov, el obrero sagaz creador de un sistema de trabajo ya famoso, ha dirigido a Dolores Ibárruri". Decía él, orgulloso:

Me siento dichoso al saber que los métodos de trabajo socialista, tan ampliamente extendidos en mi país, han encontrado eco en el pueblo español... al aumentar el rendimiento de vuestro trabajo, estáis ayudando a la victoria. ¡Más cartuchos!; Proporcionádselo a los hábiles tiradores cuyas balas van a limpiar la tierra de España de asesinos fascistas (*Ferrobellum*, 29/1/1937).

¹²El nombre del grupo teatral era en homenaje a Komosol - "buque de carga soviético que durante la guerra civil española hizo diversos viajes a la España republicana transportando material de guerra y hombres, y que fue hundido por la Marina nacionalista, posiblemente por el crucero 'Canarias' a finales de 1936. Con motivo de tal hundimiento, las Juventudes Socialistas Unificadas de Madrid, siguiendo instrucciones de su ejecutiva nacional, organizaron una estación para recaudar fondos con los que la URSS pudiera construir otro buque semejante que llevase el mismo nombre." (Cabeza, 1978, p.454).

El modelo stajanovista de producción, que se caracterizó como una versión socialista del taylorismo y que, de acuerdo con lo que atestigua la carta de Stajanov a Dolores Ibárruri, había sido ampliamente divulgado en España como una alternativa para garantizar la máxima productividad. Aunque pretendiera abolir el "gorila domesticado", los métodos de fabricación reproducían los principios elementales de Taylor; si de un lado el obrero no debía ser "una mano controlada por un cerebro distante" (Braverman) - como requería la administración capitalista - por otro la ingeniería de tiempos y métodos garantizaba la eficiencia del trabajo a través del control de un cuerpo, cuyos movimientos habían sido previamente estudiados y programados. En verdad, las prácticas stajanovistas mantenían el "cronómetro de parada automática" como paradigma de la producción, manteniendo en el taller la dicotomía entre músculos y cerebro. En las colectividades obreras, Stajanov representaba el símbolo de la dedicación al trabajo; en los talleres de Confecciones Madrid era él quien inspiraba el trabajo arduo de tantas mujeres: "En nuestro taller que hace con 15 máquinas 561 canadienses y 56 tabardos, que hacen un total de 617 prendas, siendo las mejores stajanovistas María Luna, Irene Nieto y Matilde Gonzales (...)" (*Vestido*, 15/3/1937). En la fábrica de Comercial de Hierros, ser un 'stajanovista' también significaba ser un buen trabajador, aquel que daba el máximo de su rendimiento, pero también estaba comprometido con los objetivos sociales de la industria, era en definitiva el trabajador que producía día e noche "sin tasa, sin jornada fija; es decir, cumpliendo todos verdaderos 'stajanovistas', fomentando una moral de guerra" (*Hoy*, ago. 1937).

Además de un método de producción fundamentado en la organización científica del trabajo, el stajanovismo se constituyó como un movimiento para revolucionar las industrias tras la revolución socialista en Rusia y ahora en España, después que los trabajadores ocuparon las

¹³Dolores Ibárruri, militante del Partido Comunista de España que ocupó el cargo de ministra en el Gobierno Republicano; conocida como "La Pasionaria".

industrias en 1936. El objetivo era poner la técnica al servicio de los intereses de los trabajadores y no más al servicio del capital - al revés de "time is money", la máxima productividad tendría como lógica la distribución igualitaria de los frutos del trabajo, satisfaciendo las necesidades básicas del hombre.

El movimiento stajanovista está llamando a operar una revolución en nuestra industria: y es precisamente por esto por lo que el movimiento stajanovista es de esencia profundamente revolucionario. Este movimiento tiene, ante todo, por base el mejoramiento radical de la situación material de los obreros. La vida llega a ser mejor y más alegre, y cuando se vive alegremente el trabajo marcha bien. (...).

Otra de las causas del movimiento stajanovista es la ausencia de la explotación. Nosotros tenemos que darnos cuenta de que ahora trabajamos (...) para nosotros mismos, para nuestra causa, para nuestra España, donde están en el poder los mejores hombres de la clase obrera. Es por esto por lo que en nuestro país el trabajo tiene una verdadera significación social (*Producción*, 20/3/1937).

No cabe duda que el trabajo ganaba otro significado en el interior de las colectividades obreras. Aunque la organización stajanovista de la producción no posibilitara la articulación trabajo manual y trabajo intelectual, los cambios tecnológicos exigían una nueva calificación de los trabajadores: era preciso aprender a ser un stajanovista, es decir, dominar el propio cuerpo para dominar la maquinaria, poniéndola a la disposición de los intereses colectivos de la sociedad. La nueva calificación no era meramente técnica, sino también política: además de controlar el cuerpo, aprender a vivir en colectividad era aprender a compartir los frutos del trabajo, y el propio trabajo.

Creo que el trabajo en colectividad será la forma de trabajo en el futuro, ya que este ha de ser la base de una colaboración conjunta y entusiasta, en la que cada uno dará de sí todo el rendimiento de que sea capaz, sin escatimaciones, sin regateo de esfuerzos; pues sabe que su actividad es recompensada con el engrandecimiento y el bienestar de la humanidad (por José Montero, responsable por Tricotaje) (*Producción*, 20/8/1937).

Ahora, la ética protestante tenía otra versión: "el trabajo es un esfuerzo que ennoblece el hombre", pero su recompensa no sería en el reino de los cielos, sino para que la humanidad - y no el hombre individual - la disfrutara en la sociedad de los hombres. El trabajo era

concebido como sacrificio, pareciendo no haber la posibilidad de placer en su contenido; la posibilidad del placer no estaba en la posibilidad del trabajo-creación, sino en la posibilidad lejana de un futuro de bienestar para la humanidad. El stajanovismo estaba restringido a preocupaciones en el ámbito de la organización y de la división racional del trabajo: a la aplicación eficiente de la ciencia, a la invención de nuevas técnicas. Sí de un lado el modelo stajanovista de producción no hizo transformaciones profundas en la división técnica del trabajo, disminuyendo muy poco la distancia entre planeamiento y ejecución, de otro, las propias dinámicas de la colectividad y de la guerra civil invitaban a cada trabajador a constituirse como un hombre nuevo - aquel que es capaz de repensar y rehacer a sí mismo y a su entorno. Al menos, el proceso educativo intentaba esta dirección: la formación del obrero integral y, sin embargo, la reconstitución de la multidimensionalidad humana sería el resultado de un largo proceso.

En el contexto de la guerra civil, la socialización de los medios de producción estaba lejos de representar la conquista del reino de la libertad, más bien se constituiría como uno de los requisitos básicos para intentar garantizar las condiciones mínimas para sobrevivir y resistir al fascismo. En este contexto, el trabajo no podría significar otra cosa, sino esfuerzo y sacrificio - herramienta de construcción de mejores días para la población española. Aun siendo una propiedad colectiva del conjunto de los obreros, los frutos del trabajo y las riquezas producidas no les pertenecían, más bien pertenecían a la causa revolucionaria. De acuerdo con Marx, al trabajar el hombre transforma la naturaleza y a sí mismo, así al trabajar, los hombres y mujeres de Quirós hacían de la naturaleza una de sus fuerzas, contribuyendo para tornar real la posibilidad de creación del nuevo hombre. Mientras el reino de la necesidad y el de la libertad no se tornaban reales, los obreros continuaban produciendo incesantemente - quizás produciendo a un ritmo mayor que en el pasado próximo, pero con un objetivo distinto del que tenían en la época de los patrones. Ahora, la máxima productividad estaba a servicio de una causa distinta de la anterior:

(...) Nuestros ex-patronos, esos señores que con sus frases atemorizaban al obrero para que produjera mucho para él, y el obrero, con el temor a que los despidieran, se sacrificaba, se mataba a trabajar, ¿para qué? Para que se quedara el patrono con el producto y el obrero se muriera de asco; eso no debe volver a existir, y eso lo que debemos de evitar nosotros. ¿Cómo? Produciendo (...) debemos poner todos nuestros esfuerzos para aniquilar de una vez el fascismo. Compañeros y compañeras: "Producir" (*Producción*, 20/2/1937).

Satisfacer las necesidades mínimas era condición *sine qua non* y, al mismo tiempo, parte integrante del reino de la libertad - y esto no se hacía sin disciplina. El reglamento de la colectividad no dejaba dudas sobre la necesidad de la disciplina:

Art.27 - Será considerado como indeseable dentro de la Colectividad y sancionado incluso con la expulsión todo asociado, cualquiera que sea su responsabilidad, que no observe en su trabajo o en su conducta la mayor disciplina: los sabotadores, los que no observen principios de honradez fundamentales en las masas trabajadoras y los que manifiesten ideales políticos contrarios a los que legítimamente siempre defendieron los trabajadores y por los que lucharon y murieron muchos de ellos.

Art.28 - Cuando algún miembro de la Colectividad incurra en falta, que ajuicio del Consejo obrero mereciera la expulsión, éste convocará Asamblea de sección, para que ésta, después de oír el informe que presente el Consejo y la justificación que pudiera dar el interesado, determine sobre el particular (*Producción*, 5/3/1937).

Era una cuestión de vida o de muerte. El objetivo inmediato del trabajo era intentar librar el país de la amenaza del fascismo, así el ideal del buen trabajador era aquel que garantizaba la máxima producción para suplir las necesidades de la guerra. Si en tiempos anteriores la disciplina se imponía por el temor de las represalias, el espíritu de la revolución popular inspiraba otro referencial de disciplina de trabajo: una disciplina espontánea, no forzada por nadie, sino impuesta por el propio trabajador. Al contrario de la época en que la familia Quirós imperaba, el aumento de la productividad no sería un beneficio del capital, sino en beneficio de la propia sociedad, lo que significaba que la disciplina sería no sólo un interés colectivo, sino también de cada un de los trabajadores que serían recompensados en la distribución

gualitaria de las riquezas producidas. Serían considerados "indeseables" en la Colectividad todos aquellos que explícitamente se pusieran en contra de las fuerzas republicanas - fuerzas estas que, tácticamente, representaban la posibilidad de instauración del socialismo. Pero, sin embargo, algunos se pusieron - implícitamente - en contra de la evolución popular, al contribuir escasamente en el éxito de la reducción.

Es preciso no olvidar el corto período que tuvieron los obreros españoles para intentar la constitución de una nueva cultura del trabajo, creyendo que el futuro se construye como resultado de todo un pasado, es importante que no dejemos de considerar la historia en su totalidad. Desde esta perspectiva merece la pena destacar la encuesta promovida por el Consejo Obrero, cuyo tema era "El trabajo en la Colectividad". La referida encuesta - respondida por los responsables y encargados de las distintas secciones con el objetivo de evaluar el trabajo del primer año de socialización de la producción - no escondía la dura realidad olítica de la fábrica. Las propias voces de los trabajadores ilustran las escenas que de alguna manera contrariaban la existencia del espíritu generalizado de un trabajo-sacrificio o de un trabajo abnegado en favor de la revolución popular. Además de la encuesta, otros artículos no esconden la dificultad que tenía el consejo obrero para movilizar a los demás trabajadores para el proyecto político de una nueva sociedad:

Escena 1 (asamblea/intereses individuales)

En la última asamblea que celebramos, ¿cuántos asistieron? Creo que la cuarta parte del personal; con esto está dicho todo. Se sigue trabajando a la fuerza, como en otros tiempos (y creo que menos), para que no le falte a uno el sueldo, debiendo ser todo lo contrario: con cariño, con alegría, como cosa propia. Hay quién tiene el valor de decir que estamos aumentando el capital para cuando vuelvan los jefes; que no se reparten los beneficios entre el personal..., por donde se mire, no se ve más que el egoísmo e interés personal. Pensando así no se va a ninguna parte (por G.Peña, *Producción*, 20/8/1937).

Escena 2 (productividad)

El rendimiento actual del trabajo por el sistema Colectividad tiene, hasta el momento, bastante falta de comprensión por parte de algunos compañeros y compañeras que debido a las anteriores circunstancias, al encontrarse ahora con más libertad de trabajo, se creen con más derechos que antes, llegando incluso a dar menos rendimiento, perjudicando con ello los intereses de nuestra colectividad (por Carlos Martins, *ibidem*).

Escena 3 (clases y biblioteca)

Todo fue gran animación y entusiasmo durante los primeros días, después... unos faltando a las clases, otros perdiendo el interés que demostraron por la biblioteca; hemos llegado hasta hoy, en que el número de los que verdaderamente se preocupan con la cultura no puede ser más insignificante(...) De seguir así, no está lejano el día en que nadie se acuerde que tuvimos unas clases, ni que hoy existe una buena biblioteca en nuestra Colectividad (*ibidem*).

Escena 4 (Socorro Rojo Internacional y otros)

(...) el S.R.I., otro medio de educación, sigue el mismo camino que clases y biblioteca, si pronto no cambian de derrotero. (...) Siguiendo así nunca pondrá llevarnos este camino a desempeñar cargos de alguna responsabilidad y no sólo eso, sino que es posible que llegue el día en que ni siquiera el trabajo cotidiano podamos sacar adelante (por Mariano Sandonis, *ibidem*).

Escena 5 (biblioteca 2)

(...) hay compañeros en nuestra colectividad, que todavía no ha solicitado un sólo libro; más aún: que no conocen la biblioteca (...) La biblioteca lleva abierta 151 días; en estos días sólo se han despachado 568 libros, que hecha la división, nos da 4 libros despachados por día. ¡Atención! De 300 compañeros que somos actualmente, sólo cuatro diarios han solicitado libros; con la particularidad de que estos cuatro, son casi siempre los mismos (*Producción*, 15/9/1937).

Escena 6 (periódico Producción)

Vemos con pesar que nuestros compañeros de Asociación están cada día más reacios a enviar algún artículo para nuestro periódico (...) Y esta pequeña redacción se pregunta: ¿Es que una Colectividad como la nuestra, compuesta de más de cuatrocientos trabajadores de ambos sexos, no surgen a cada momento temas interesantísimos y tan varios para poder desarrollarlos en una publicación quincenal? (*Producción*, 20/5/1937).

Escena 7 (en Ferrobellum: entre el "gran amor" y el trabajo)

¿PORQUE...

...hay quien cree que nuestro Ferrobellum es un sanatorio?

...hay, en la industria de guerra, compañeras que, estando enfermas para acudir al trabajo, no lo están para salir de paseo con el novio?

...no recuerdan esas compañeras que serán más gratos los paliques con el novio después de haber cumplido ellas sus deberes de trabajadores antifascistas?

...una vez leído lo que antecede, consulten el caso con el camarada que las acompaña, y que seguramente les dirá lo mismo que nosotros?
(Ferrobellum, 18/7/1938),

¿Cómo explicar el bajo grado de participación obrera? ¿Cuál era la relación del nivel de movilización con el desarrollo de la guerra? ¿En que medida la vida en las colectividades ya anunciaban/denunciaban una correlación de fuerzas favorable a los nacionalistas? Para los obreros¿ hasta donde era posible mantener un trabajo-sacrificio? No pretendemos entrar en los meandros del largo río que produce la subjetividad obrera, pero el hecho es que, a pesar del discurso, no eran muchos aquellos que, de hecho, se proponían tornarse sujetos de su trabajo y de la historia de la colectividad - o como decía Gramsci, tornarse "intelectuales de nuevo tipo", sujetos creadores de sí y del mundo. La realidad de Almacenes Quirós, además de los indicios de *Ferrobellum*, nos hace inferir que la revolución popular - aunque popular

- no fue, exclusivamente, una revolución del pueblo que luchaba en contra el fascismo y/o en contra del capitalismo. La revolución popular, amen de una lucha para garantizar el derecho democrático de gobernabilidad de las fuerzas republicanas, fue una revolución del pueblo trabajador en búsqueda de días mejores: garantizar las condiciones mínimas de sobrevivencia para sí y su familia. De ahí se explique que encontremos distintos niveles de participación y de compromiso político. Además, nos preguntamos: ¿En que medida el modelo stajanovista de producción - que de alguna manera reproducía la alienación del trabajo - era uno de los elementos que favorecían la fragilidad del compromiso técnico-político de los trabajadores colectivos?

Por una historia de los diferentes actores de la socialización de la producción

¿Cuál es el significado del corto período de tiempo en que a los trabajadores de las colectividades les fue posible intentar la creación de una nueva lógica para la producción? La historia de las colectividades obreras y campesinas en la guerra civil es parte integrante de la historia de la praxis humana en su permanente proceso de conocer y transformar la realidad. En este proceso, a medida que los obreros se tornaban en los nuevos dirigentes de la fábrica y de la producción de su existencia, la vida cotidiana en la fábrica se tornaba en una escuela para los trabajadores. Gramsci (1977, p.70), refiriéndose a los consejos de fábrica como una instancia fundamental del sistema de democracia obrera, decía que ellos eran el órgano más idóneo para la educación recíproca del proletariado y para el desarrollo de un nuevo espíritu social; "una magnífica escuela de experiencia política y administrativa" donde "se fundiría una consciencia concreta y eficaz porque habría nacido espontáneamente de la experiencia viva e histórica".

La Asociación Colectiva de Trabajo Almacenes Quirós también representó una escuela para sus obreros y obreras; a lo largo de su historia fue posible percibir las concepciones de sociedad, de trabajo y de educación que los trabajadores intentaban imprimir en la fábrica. El proceso educativo era considerado una condición *sine qua non* del proceso productivo; trabajo y formación técnico-política eran aspectos fundamentales del proyecto mayor de sociedad, aunque no caminasen en el mismo rumbo. Si de un lado la práctica educativa tenía como perspectiva la socialización de la cultura y la formación del hombre integral, de otra, la organización racional del trabajo, inspirada en los principios stajanovistas/tayloristas, reproducía la separación entre cuerpo y alma, entre pensar y hacer el mundo laboral. La educación "al-pie-de-la-fábrica" contribuía, de alguna manera, para promover el acceso a los fundamentos científico-tecnológicos y, sin embargo, -las prácticas laborales parecían mantener un trabajo mecánico y repetitivo. La

dicotomía proyecto educativo y proyecto laboral era la manifestación de la falsa dicotomía, instituida por el capital, entre el mundo de la cultura y mundo de la producción y, en síntesis, entre trabajo intelectual y trabajo manual. Aunque "científica", la producción de los bienes materiales era en sí des-educadora/de-formadora, contrariando la perspectiva de un trabajo que reconstituyera la omnilateralidad humana.

Pero ¿qué aspectos de la organización del trabajo permitían y favorecían el proceso de formación de un hombre capaz de crear y recrear el mundo en su entorno? Es importante enfatizar que la participación - considerada como capacidad de decisión e interferencia - parecía que pasaba por canales ajenos al taller. Es decir, la posibilidad de participar en las cuestiones relativas al planeamiento general de la fábrica era concebida como algo más allá del acto de producir. La educación técnica, por lo tanto, no era comprendida como la permanente articulación entre teoría y práctica, tanto en lo cotidiano de la producción como en lo cotidiano de la escuela improvisada. En última instancia, la educación era concebida como un momento del trabajo intelectual, y por ende como algo exterior al taller. Sin embargo, la posibilidad de interferencia técnico-política parecía estar garantizada en otros espacios de la fábrica: en las asambleas generales, asambleas y reuniones de sección, en la publicación de artículos en el periódico, en las clases y actividades culturales... en el poder de destituir el consejo obrero, de elegir y elegirse representante de sus compañeros de sección y de fábrica. Pero, como hemos visto, ni todos participaban, ni todos tenían el mismo nivel de compromiso con la fábrica y con la revolución popular. Podemos inferir que la vida cotidiana en las diferentes instancias de las relaciones sociales, al mismo tiempo que reproducía, también contrariaba la organización capitalista del trabajo. La posibilidad de lo "nuevo" era producido a partir de lo "viejo". El stajonovismo - aunque no rompiera con la vieja marca del capital - representaba y anunciaba lo nuevo que era posible en aquel momento histórico.

Sabemos que en las muchas "fábricas-escuelas" que existieron en la guerra civil, fueron distintos sus actores protagonistas y fueron

muchos sus actores coadyuvantes. Y, de cada actor sería posible oír una versión diferente de una misma Historia. En la conclusión de nuestra investigación no podemos olvidar las diferentes concepciones de sociedad y de trabajo, y tampoco los enfrentamientos entre las fuerzas republicanas. Ahora bien, desde 1868, los anarcosindicalistas españoles ya defendían la revolución integral de los trabajadores para la construcción de una sociedad libre y comunitaria; la revolución no sólo sería económica, sino fundamentalmente cultural y moral, por lo tanto las colectivizaciones no sólo serían una nueva manera de administrar la economía sino las bases de un nuevo modo de vida, basada en la igualdad y solidaridad entre los individuos. Las historias de las colectivizaciones en el período de la guerra civil suelen ser, en general, la historia de la socialización de la producción en el campo, "donde se realizó la experiencia más profunda del comunismo libertario, donde las nuevas prácticas sociales desarrolladas por los campesinos fue algo sorprendente, demostrando en su trabajo de creación, transformación y socialización una consciencia social muy superior a los obreros industriales de las ciudades" (García, 1977, p.80). Partiéndose del supuesto de que en Madrid las colectividades industriales existieron en número reducido, unos analizan que

(...) la casi inexistencia de colectividades industriales se explica por la autoridad que el Gobierno conservó en Madrid, y por falta de alicientes sindicales - CNT en minoría, UGT sin iniciativas - Eso demuestra que los obreros no querían o no tenían bastante formación para tomar en manos ellos mismos los medios de producción, y que, en línea general, seguían las directivas de sus organizaciones, estuvieran o no en contra de la colectivización, así en Barcelona colectivizaban y en Madrid no (Mintz, 1977, p.115).

Aunque en el movimiento revolucionario el enemigo común fuera el fascismo, no es posible olvidar las profundas divergencias políticas e ideológicas entre las fuerzas de izquierda. Cualquier intento organizado contra el fascismo sólo sería posible con una alianza entre Unión General de Trabajadores (UGT) y Confederación Nacional del Trabajo (CNT), las dos centrales sindicales en las cuales la clase obrera estaba

organizada y polarizada desde el inicio del siglo. La polarización entre las fuerzas indicaba la necesidad de un pacto estable para llevar adelante las tareas de la revolución, evitando que la lucha interna entre comunistas, anarquistas, socialistas y republicanos dividiera y enflaqueciera el movimiento. Según García (1977, p.86), "la política seguida por los partidos republicanos, por PSOE y de una forma especial por PCE, era contrarrevolucionaria: no por ir contra los anarquistas, sino por ir contra la clase obrera y contra la expresión de su práctica revolucionaria, las colectividades obreras y campesinas". De otro lado, no faltaron críticas a los anarquistas, como "aquellos que despreciaban las necesidades prioritarias de los frentes, cuando el problema de guerra contra el fascismo era cuestión de vida o de muerte(...) despreciaban la producción y concentraban todos afanes 'renovadores', toda su demagogia 'ultrarrevolucionaria' en la 'distribución igualitaria'" (Ibarruri, 1966, p.32).

Es posible observar en el periódico *Producción*, las polémicas acerca de la disciplina y de la organización del trabajo, pero, aunque la problemática de las colectivizaciones obreras lo merezca, el objeto de la presente investigación no fue averiguar en que medida y hasta que momento de la guerra civil fue posible mantener - bajo la hegemonía de los comunistas - la unidad de las fuerzas políticas en el interior de Almacenes Quirós. Lo que ahora consideramos relevante e importante registrar es que, quizás, esta unidad, aunque aparente, haya sido el elemento que nos permitió percibir mejor el contenido del proceso de producción - y con ello las concepciones de trabajo y de educación que fundamentaban las prácticas colectivistas.

De esta corta historia, fue posible extraer algunas pistas que nos invitan a empezar otros estudios sobre la socialización de la producción y la relación trabajo-educación bajo la perspectiva de los propios trabajadores; de ella, también es posible concluir sobre la necesidad de otras investigaciones que privilegien el análisis del significado del trabajo en las colectivizaciones obreras y campesinas desde la perspectiva y la cotidianidad de sus diferentes actores sociales - anarquistas, comunistas,

trotskista, además de tantos otros obreros que soñaran construir una nueva sociedad tras la victoria de las fuerzas republicanas. La conclusión de una investigación tiene como horizonte la posibilidad de "recomenzar", o incluso de inaugurar una nueva investigación. Para esto creemos que sería necesario plantear nuevas/viejas preguntas: ¿Cómo convivían en una misma colectividad los diferentes actores de la revolución popular? ¿Qué perspectivas de vida, de trabajo, de educación y de sociedad se manifestaban en los diferentes centros productivos de Madrid? ¿En qué talleres y fábricas los obreros intentaron superar el stajanovismo? ¿En qué medida el discurso de los consejos obreros era representativo de los deseos y de las prácticas de los demás trabajadores? ¿Cómo convivían sus intereses individuales y sus intereses colectivos? En otras palabras, es necesario ir más allá en el análisis de las colectividades obreras, buscando en sus actividades cotidianas los elementos materiales e inmateriales que nos permitan comprender sus perspectivas de trabajo y de educación - sus límites y sus desafíos.

Referencias bibliográficas

- CABEZA, Manuel Rubio. *Diccionario de la guerra civil española*. Barcelona: Planeta, 1978.1.1-2.
- CAPELLA MARTÍNEZ, Miguel. *La industria en Madrid: ensayo histórico crítico de la fabricación y la artesanía madrileñas*. Madrid: Artes Gráficas y Ediciones, 1963. t.2.
- CARRASQUER, Félix. *Las colectivizaciones en Aragón: vivir autogestionario promesa del futuro*, 1986.
- COMITÉ DEL CONTROL OBRERO DE UNIÓN RADIO. Boletín decena. Madrid: Unión Radio, mar./abr. 1937.
- ESPAÑA. Ministerio del Trabajo, Comercio y Industria. *[Censo de la población de España]*. Madrid, 1920. t.2.

- LA ESPOLETA DE LA VICTORIA. Madrid: [s.n.], ago. 1937; set. 1937. (Portavoz de los trabajadores de Experiencias Comerciales).
- FERROBELLUM. Madrid: [s.n.],n.9,14jul. 1937;n.11,29jul. 1937;n.25, 18 jul. 1938. (Órgano de la Central Metalúrgica.).
- GARCÍA, Félix. *Colectivizaciones campesinas y obreras en la Revolución Española*. Bilbao: Zero, 1977.
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organizacao da cultura*. Rio de Janeiro: Civilizacáo Brasileira, 1982.
- GRAMSCI, Antonio, BORDIGA, Amadeo. *Debate sobre los consejos de fábrica*. Barcelona: Anagrama, 1977.
- HOY. Madrid: Comercial de Hierros, n.5, ago. 1937; n.6, set. 1937. (Portavoz de Comercial de Hierros).
- IB ARRURI, Dolores et al. *Guerra y revolución en España, 1936-1939*. Moscú: Progreso, 1966. t.2.
- JACKSON, Gabriel. *La república española y la guerra civil*. Barcelona: Critica, 1990.
- KOSIK, Karel. *Dialetica do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- MACHADO, Antonio. *Antología poética*. Madrid: Alianza, 1995.
- MINTZ, Frank. *La autogestión en la España revolucionaria*. Madrid: La Piqueta, 1977.
- PRODUCCIÓN. Madrid: [s.n.], n.1, 20 jan. 1937; n.2, 5 feb. 1937; n.3,20 feb. 1937; n.4, 5 mar. 1937; n.5, 20 mar. 1937; n.6, 5 abr. 1937; n.8, 5 mayo 1937, n.9, 20 mayo 1937, n.11, 20 jul. 1937; n.12, 20 ago. 1937; n.13,15set. 1937;n.14;5out. 1937;5nov. 1937. (Órgano de Asociación Colectiva de Trabajo Almacenes Quirós).

VESTIDO. Madrid: Union General de los Trabajadores. Madrid, n. 1, 15 mar. 1937; n.11, 15 set. 1937. (Portavoz del Sindicato de Trabajadores de la Industria del Vestido).

Recebido em 9 de setembro de 1995.

Lia Vargas Tiriba, doutora em Sociologia Economica e do Trabalho pela Universidad Complutense de Madrid-Espanha, e professora assistente na Faculdade de Educacao da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Constituting itself as a popular struggle front against the fascism, the Spanish civil war (1936-1939) promoted meaningful changes in the structure of the State and in the different instances of the society. Socialized the means of production, the worker collectivities and peasants tested the first steps in search of an other logic for the articulation between world of the culture and world of production, toward the construction of a new inspirational social order according to the principles of the socialism. In this article we reconstitute the history of the Asociacion Colectiva de Trabajo Almacenes Quiros (ACTAQ) and in order that to understand the dimensions of the relationship work-education in the interior of the factory, we ask ourselves: In the political, economic and social context of the popular revolution, which were the challenges of the production? Which the objectives of the Worker Council in the education process of the other collective workers? What work and world conceptions were underlying in the educational project? In what extent occupational practices, inspired in the stajanovist principles, went in opposite sense to the ideal of man and of society? In what measure the daily life in the "factory-floor" was contradicting/was reproducing the logic of capitalistic organization of the work?

En se constituant comme un front populaire contre le fascisme, la guerre civile espagnole (1936-1939) a promu des changements pleins de sens dans la structure de l'Etat et dans les instances differentes de la societe. Socialises les moyens de production, les collectivites des ouvriers et paysans

ont testé les premiers pas dans la recherche d'une autre logique pour l'articulation entre monde de la culture et monde de la production, vers la construction d'un nouveau ordre social inspiré dans les principes du socialisme. Dans cet article, nous reconstituons l'histoire de l'Asociación Colectiva de Trabajo Almacenes Quirós (ACTAQ) et, pour comprendre les dimensions du rapport travail-éducation dans l'intérieur de l'usine, nous demandons: Dans les contextes politique, économique et social de la révolution populaire, quels étaient les défis de la production? Quels étaient les objectifs du Conseil de l'Ouvrier dans l'éducation des autres ouvriers colectifs? Quelles conceptions du travail et du monde étaient sous-jacentes au projet éducatif? Dans quelles mesures les pratiques labourales, inspirées dans les principes stajanovistes ont résisté l'ideal de l'homme et de société? Dans quelle mesure la vie quotidienne dans l'usine contredisait/reproduisait la logique de l'organisation capitaliste du travail?

Al constituirse como un frente popular de lucha contra el fascismo, la guerra civil española (1936-1939) promovió cambios significativos en la estructura del Estado y en las diferentes instancias de la sociedad. Socializados los medios de producción, las colectividades obreras y campesinas ensayaron los primeros pasos en búsqueda de otra lógica para la articulación entre mundo de la cultura y mundo de la producción, hacia la construcción de un nuevo orden social inspirado en los principios del socialismo. En este artículo reconstituimos la historia de la Asociación Colectiva de Trabajo Almacenes Quirós (ACTAQ) y, para comprender las dimensiones de la relación trabajo-educación en el interior de la fábrica, nos preguntamos: En el escenario político, económico y social de la revolución popular ¿cuáles eran los desafíos de la producción? ¿Cuáles los objetivos del Consejo Obrero en el proceso de educación de los demás trabajadores colectivos? ¿Qué concepciones de trabajo y de mundo estaban subyacentes en el proyecto educativo? En qué medida las prácticas laborales, inspiradas en los principios stajanovistas, iban en sentido contrario al ideario de hombre y de sociedad? ¿En qué medida la vida cotidiana "al pie-de-la-máquina" contrariaba/reproducía la lógica de la organización capitalista del trabajo?

A Contribuição do Método Montessori para o Desenvolvimento Cognitivo da Criança Portadora da Síndrome de Down

Maria da Piedade Resende da Costa

Maria Lúcia Lamoréa

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Investiga se princípios e material montessorianos poderiam ser utilizados com sucesso por crianças portadoras da síndrome de Down. Três crianças com esta síndrome foram expostas a seis tipos diferentes de atividades montessorianas, totalizando 60 sessões para cada participante: os comportamentos observados e registrados informaram sobre acertos e erros na execução das tarefas, ou seja, como cada criança resolveu o problema ao ser exposta ao material montessoriano. Conforme análise dos dados, cada criança demonstrou habilidade e criatividade no manuseio do material de acordo com o seu ritmo e repertório. Concluiu-se que os princípios e material montessorianos podem ser utilizados para o ensino da criança portadora da síndrome de Down.

Inúmeros estudos sobre o desenvolvimento e o desempenho de crianças com síndrome de Down, em situação escolar, podem ser encontrados na literatura especializada.

Em uma cuidadosa investigação realizada por Morss (1983) sobre o que determina o desenvolvimento cognitivo em crianças portadoras da síndrome de Down, comparado com o desenvolvimento que ocorre com crianças normais, foi observado que o retardo aparece em todos os aspectos deste desenvolvimento.

Dois grupos de crianças foram estabelecidos para o estudo de Morss: um de crianças normais e outro com portadoras da síndrome de Down. O segundo grupo era constituído de oito crianças (seis meninas e dois meninos), com idade variando entre 12 e 22 meses. Essas crianças foram observadas e avaliadas, em oito sessões, com intervalos entre duas a três semanas.

O objetivo do estudo de Morss (1983) era investigar se o desenvolvimento cognitivo da criança com síndrome de Down, na sua essência, é igual ao que ocorre com a criança normal.

O grupo das crianças normais era formado por 26 crianças: 12 meninas e 14 meninos, com idade entre 9 e 21 meses, e eram avaliados de duas em duas semanas. Os experimentos foram realizados nos Departamentos de Psicologia das Universidades de Edinburg e Glasgow. O experimento foi dividido em seis tarefas, formadas por três pares de itens. Cada par apresentava um certo nível de complexidade seguindo uma seqüência. As seis tarefas foram apresentadas em uma ordem plenamente balanceadas.

O desenvolvimento cognitivo, em crianças com síndrome de Down, não pode ser adequadamente descrito como sendo *um desenvolvimento normal, porém mais lento* (modelos piagetianos discordam do modelo em que se diz que o desenvolvimento cognitivo da criança portadora da síndrome de Down é mais lento). O desenvolvimento cognitivo difere qualitativamente, entre os dois grupos. Em termos de discussão, entre desenvolvimento normal e desenvolvimento diferenciado, o estudo fornece um suporte para essa aproximação.

Outro estudo que merece destaque foi o realizado por Casey, Jones, Kugler e Watkins (1988). Nesse trabalho, os pesquisadores separam dois grupos de crianças, na faixa etária entre 3 anos e 8 meses e 10 anos, sendo cada grupo constituído de 23 crianças. Um dos grupos freqüentava uma escola especial para crianças com dificuldade moderada de aprendizagem, e o outro, uma escola comum (*mainstream*).

As crianças que apresentavam dificuldades moderadas, durante dois anos, foram sistematicamente observadas e avaliadas em um ambiente físico preparado para recebê-las, com currículo e professores adequados para atendê-las. A cada seis meses, elas passavam pela mesma bateria de exercícios.

Os pesquisadores, através desse estudo, monitoravam e avaliavam o desenvolvimento cognitivo e a aquisição acadêmica dessas crianças, que compreendiam as linhas de base.

O experimento durou dois anos, e durante esse período foram aplicados cinco testes (linha de base), no início, aos 6, 12, 18 e 24 meses, sendo que houve um monitoramento constante do progresso evolutivo durante os intervalos das unhas de base.

As crianças foram avaliadas pelo teste padrão de inteligência (Binet), testes para avaliar linguagem, habilidades de leitura e de expressão. Os testes utilizados durante as linhas de base foram: testes de compreensão de linguagem, teste de expressão de linguagem, escala de Reynell do desenvolvimento de linguagem, escala de fluência verbal, escala de habilidade em escrita e aquisição de leitura.

No início dos testes, as meninas apresentaram melhores resultados em linguagem expressiva do que os meninos, porém, durante os dois anos, essas diferenças diminuíram, ou seja, havia pouca diferença entre as performances masculina e feminina na última linha de base.

No final dos testes, os dados mostraram que não houve um efeito significativo entre ambos os grupos, com relação ao sexo, interação entre os sexos, ou escalas, em qualquer uma das cinco fases da linha de base. Entretanto, houve uma significativa indicação, que as crianças do *mainstream* obtiveram melhores escores, na fase cinco, que as crianças da escola assistida.

Foram analisadas as variações dos escores obtidos em idade mental, no início do estudo, o que mostrou não haver diferença entre as crianças dos dois grupos (homogeneização dos grupos, em relação à idade mental).

No progresso mostrado pelas crianças do *mainstream* não se atribuía diferença entre os grupos depois da linha de base, mas somente a diferença de estágio significativa. As meninas foram melhores em expressão e linguagem que os meninos, mas essa diferença entre os sexos desapareceu após dois anos de estudo. No final, foi mostrado que as crianças do *mainstream* obtiveram resultados superiores, se comparadas com o outro grupo. Elas tiveram um pequeno, mas significativo ganho, com relação a oportunidades verbais e compreensão de números.

Outro trabalho a ser destacado é o de Alves (1987). Nesse trabalho o autor descreve um estudo exploratório das estratégias de crianças portadoras da síndrome de Down em tarefas relacionadas a etapas iniciais da aquisição de leitura e escrita. Descreve e analisa os resultados relacionados ao desempenho de duas crianças obtidos em três etapas: a) discriminar a extensão de estímulos visuais e sonoros; b) relacionar a extensão falada e escrita de palavras; e c) analisar silábicamente palavras ditadas. Concluiu que há diferença na zona proximal de desenvolvimento dessas crianças e das normais, no sentido de que as estratégias alcançadas com ajuda, pelas crianças portadoras da síndrome de Down, são semelhantes às apresentadas pelas normais "espontaneamente".

O estudo com crianças portadoras da síndrome de Down e o da aquisição em relação à matemática, realizado por Bird (1991), mostrou em suas conclusões que essas crianças não devem ter compreensão de processos de contagem, entretanto deve ficar claro que elas podem desenvolver a compreensão de tais princípios. O estudo evidencia, também, que essas crianças compreendem com maior facilidade por associação, assim resolvem problemas seguindo um modelo. Conclui ainda que é importante mostrar a essas crianças que numerais são somente sinais e que estes são apenas uma maneira de mostrar o princípio de contagem.

O estudo também concluiu que a menor capacidade de trabalhar com números por essas crianças é superada em um estágio mais avançado, necessitando ser introduzido gradativamente.

Outro trabalho importante sobre aquisições de crianças portadoras da síndrome de Down é o de Buckley (1992). Ele descreve que, através do uso de cartões ilustrados, a criança aprende primeiro as palavras, depois vai formando frases, e assim o seu vocabulário vai sendo ampliado, o que ocorre em etapas.

A diferença entre crianças normais e as portadoras da síndrome de Down expostas ao processo de leitura, conforme foi constatado através do estudo de Buckley (1992), pode ser assim resumida: crianças normais com cartões ilustrados ampliam o seu vocabulário, o agrupamento de palavras acelera a aprendizagem de leitura e ao formar frases a criança aprende corretamente gramática. Quanto as crianças com síndrome de Down não são simplesmente

atrasadas em seu desenvolvimento, são também afetadas por um número específico de dificuldades na compreensão, como dificuldade no comando de diferentes áreas do desenvolvimento e com possibilidade de seguir caminhos diferentes em algumas áreas como a linguagem.

Buckley (1992) explica que as intervenções precisam ser baseadas na inteligência da criança especificamente, com relação a sua dificuldade de aprendizagem, considerando o que interfere no seu desenvolvimento. Essas intervenções precisam levar em conta como elas detêm as informações (memória, razão, entendimento).

Para este estudioso, o caminho seguido para a aquisição da leitura pela criança normal não é necessariamente o mesmo da criança com síndrome de Down. Como conclusão o autor explica que se pode ter rotas diferentes para se chegar ao mesmo ponto.

Um trabalho realizado sobre crianças portadoras da síndrome de Down, por Castro (1993), no Centro de Reabilitação de Pelotas, no Estado do Rio Grande do Sul, mostra as fases dos desenvolvimentos (cognitivo, afetivo, motor) que essas crianças vão ultrapassando, as dificuldades encontradas em cada uma delas e o que tudo isso acarreta, em termos educacionais, para essas crianças.

O estudo de Faria (1993), relacionado com a alfabetização de crianças portadoras da síndrome de Down, alunas de uma instituição especializada, foi desenvolvido através de um programa interdisciplinar, centrado nos interesses das crianças. Os resultados mostraram que as crianças apresentaram avanços relacionados com a leitura e a escrita, passando pelas mesmas fases que as crianças normais para tais aquisições. A diferença é que as crianças com síndrome de Down necessitam de um maior espaço de tempo para alcançar os mesmos resultados que as crianças normais.

Ainda, sobre estudos realizados a respeito do desenvolvimento cognitivo de crianças portadoras da síndrome de Down, que freqüentam uma instituição especializada, Ballaben, Faria e Monteiro (1994) realizaram uma investigação cujo objetivo foi criar um programa que auxiliasse a construção do pensamento lógico, visando ao alcance do estágio das operações concretas. Concluíram

que o programa auxiliou a construção do pensamento lógico-matemático, inclusive, dando uma visão mais clara e detalhada do processo de desenvolvimento cognitivo destas crianças.

Os estudiosos sobre a aprendizagem dos portadores da síndrome de Down esclarecem que:

A posição ortodoxa defende que indivíduos com síndrome de Down não conseguem aproveitar muito do ensino acadêmico embora alguns aprendam a ler e a escrever... Muitas crianças recebem treinamento acadêmico tradicional em função do valor que os pais atribuem a isso. O resultado freqüente é um aumento do *stress* e a diminuição da auto-estima das crianças, sem nenhum ganho significativo na área educacional. (Gibson, apud Buckley, 1985,p.315).

Continuando, ainda sob esta ótica, Gibson explica que:

Alguns pais e professores dedicados obtiveram relativo sucesso com as crianças mais bem dotadas intelectualmente, talvez por terem intuitivamente adaptado os métodos de ensino às dificuldades das crianças.

Até o momento, o presente texto tratou sobre as possibilidades de aprendizagem do portador da síndrome de Down. Entretanto, como pode ser analisado, o processo do desenvolvimento cognitivo da criança portadora da síndrome de Down ainda se apresenta como um campo a ser explorado onde há necessidade de mais estudos.

A partir desta constatação, observou-se que os princípios e o método montessorianos poderiam ser aplicados a este tipo de criança com o objetivo de investigar a possibilidade da sua contribuição em relação ao aspecto do desenvolvimento cognitivo.

A concepção do método montessoriano surgiu durante o período em que Maria Montessori era estudante na Universidade de Roma, época em que já se interessava pelos problemas sociais que a cercavam (Montessori, 1957b; Lagoa, 1981; Pessoti, 1984). Após sua formatura, foi convidada para trabalhar na Clínica Psiquiátrica da própria universidade, local onde estavam internados adultos com distúrbios mentais e crianças mentalmente deficientes. Foi durante

o contato com essas crianças que ela se interessou pela educação dos *deficientes mentais* (Montessori, 1957b).

Montessori ensinou a ler e a escrever algumas crianças deficientes, internas na clínica onde trabalhava, as quais, submetidas a exames em escolas públicas, alcançaram resultados semelhantes aos obtidos pelas crianças *normais* (Montessori, 1965; Lagoa, 1981).

Montessori (1957a, p.23) sentiu que esse sucesso ocorreu devido ao fato de elas serem atendidas pedagogicamente por uma via diferente da convencional. Isso porque acreditava na recuperação dessas crianças através da aplicação de um programa educacional adequado, crença esta que pode ser demonstrada na seguinte afirmação: "mas eu, contrariamente aos meus colegas, tive a intuição de que a questão dos deficientes fosse provavelmente pedagógica antes do que clínica".

A partir de então, começou a procurar material que tratasse do assunto: *a educação de crianças deficientes mentais*. Pouca coisa foi encontrada nesta investigação. Mas achou algo de grande importância: os trabalhos dos médicos franceses Itard e Séguin publicados respectivamente em 1807 e 1846. No trabalho de Itard foi descrito como ele desenvolveu um programa educacional com Victor, o menino de Aveyron. Quanto a Séguin, foi constatado que, em seu trabalho, ele escreveu um programa educacional para deficientes mentais (Montessori, 1965; Lagoa, 1981 ; Pessotti, 1984).

Montessori, para ter acesso aos trabalhos desses médicos, traduziu-os para o italiano e simultaneamente foi vivenciando suas próprias experiências educacionais. Ela acreditava que, com uma nova educação, seria possível melhorar o nível de aquisição das crianças *deficientes mentais* e baseando-se nessas idéias, funda e dirige de 1899 a 1901 a Escola Orto frénica, em Roma (Montessori, 1957b, 1965; Lagoa, 1981).

A experiência vivida por Montessori foi o alicerce de toda a sua vasta obra.

A educação, para a autora, é entendida como um auxílio à vida, ou seja, formada de conteúdo útil para o cotidiano, inserida no contexto onde a criança vive. Ela criou uma educação que engloba o biológico, o mental, o social e o

psicológico. Desta forma, visa ao desenvolvimento do ser humano como um todo, para formar homens e mulheres preparados para a vida (Montessori, 1957b, 1965, 1987; Lagoa, 1981).

Em 1907, Montessori começou a colocar em prática com crianças *normais* as experiências desenvolvidas com as *deficientes mentais*. Isso ocorreu na Casa Dei Bambini, escola que fundou nessa ocasião, em Roma. Por causa dessa adaptação — um método concebido para ser utilizado na alfabetização de crianças que apresentavam condutas anormais, transposto para as normais - recebeu críticas, cujo conteúdo era fazer generalizações indevidas (Montessori, 1957b; Lagoa, 1981).

Estudiosos sobre o método montessoriano, entre eles Lagoa (1981), defendem esta transposição. Segundo esse autor, mediante o seu trabalho prático, Montessori provou que o método adotado para a educação de crianças *mentalmente débeis* faz com que as crianças normais extraíam melhor a sua essência que as crianças comprometidas mentalmente, o que contribuiu para um desenvolvimento surpreendente das mesmas.

Essas crianças normais, da Casa Dei Bambini, com idade entre 3 e 7 anos, moravam em um conjunto residencial, sendo atendidas no próprio bairro. Em um relato sobre esse trabalho, Montessori (1965, p.38-39) expõe que esses alunos, devido a movimentos musculares descoordenados, apresentavam um caminhar inseguro, dificuldades para executar tarefas do cotidiano, defeitos de linguagem infantil características próprias de crianças que não tinham um acompanhamento pedagógico, além de um ambiente social carente de melhores recursos.

Consciente desse contexto, Montessori (1987, p. 100) relatou que atuou observando cada criança, comparando-as individualmente em cada fase de seu desenvolvimento para identificar as mudanças apresentadas que foram evidentes: elas foram se tomando mais sociáveis, interessadas e participantes das atividades, chegando a surpreender a professora quando apresentavam um trabalho ou uma pergunta interessante. Isso revela o que ela chama de *descoberta*. Aqui é importante destacar suas próprias palavras: "este é o quadro da psique da criança normal: primeiro ela absorve o mundo e depois o analisa".

Em suas investigações, Montessori (1965, 1987) observou que as diferenças culturais não alteravam a essência que existe em cada criança, ou seja, o seu impulso para a vida, para a descoberta, para o desenvolvimento do ser como um todo. Observou, ainda, a alegria contagiante dessas crianças ao demonstrarem umas às outras o que são capazes de fazer por si sós, o apego à natureza e o desejo de contribuir para conservá-la eram semelhantes à de qualquer criança.

Através de suas constantes observações e registros dos comportamentos das crianças, começou a surgir o que foi denominado de método montessoriano. Este método compreende três etapas: 1^a) exercícios de vida prática; 2^a) exercícios para o desenvolvimento sensorial; e 3^a) exercícios para a aquisição de cultura (Montessori, 197- ; Lagoa, 1981).

No que se refere à etapa de *exercícios da vida prática*, constata-se que é constituída daqueles exercícios do cotidiano da criança tais como varrer o chão, lavar louças, consertar objetos, calçar sapatos, dobrar roupas, pentear-se, etc, que visam aos *movimentos* adequados e à coordenação motora. Esses exercícios, de forma remota, vão preparando a criança para a aquisição da leitura, escrita e aritmética (Montessori, 1957a).

Para Montessori, o fato de a criança transportar e despejar água de um recipiente para outro sem derramar, molhar um vaso de plantas, varrer o chão dentro de um determinado ritmo, dobrar roupas, observando as divisões exatas, etc, está executando atividades que parecem banais, mas que contêm uma série de movimentos importantes (Montessori, 197-; Lagoa, 1981).

Os *exercícios de vida prática*, para Montessori, fazem a criança perceber e utilizar seu próprio *corpo*: pernas, braços, pés e especialmente mãos, que devem ser preparadas para a escrita e, também, sua *mente*: criando interesse e atenção pela atividade que está sendo desenvolvida no momento, o que a ajudará a desenvolver suas capacidades mentais para leitura, escrita e aritmética.

Em relação aos *exercícios para o desenvolvimento sensorial*, referentes à segunda etapa, Montessori descreve-os da seguinte forma: através dos materiais para o desenvolvimento sensorial, a criança vai percebendo as diferentes gradações de tons, cores, espessuras, etc. O exercício *andar na linha*, por

exemplo, andar sobre o desenho de uma elipse traçada no chão, sem sair da linha, nem pisar no pé do colega é uma oportunidade para a criança adquirir *equilíbrio* (Montessori, 1965; Lagoa, 1981).

Neste mesmo exercício, *andar na linha*, ao ouvir a *voz de comando*, ela anda e pára, aprendendo a *ouvir* e *seguir* instruções. Ainda, a criança ouve uma música e, conforme o seu ritmo, anda mais depressa ou mais devagar. Aprende, também, a ficar em *silêncio*, para ouvir os sons do ambiente, por exemplo, o canto de um pássaro, o tique-taque do relógio, etc.

Finalmente, em relação à terceira etapa do método, nos *exercícios para a aquisição de cultura*, observa-se que já houve uma *preparação remota* através de *exercícios de vida prática* e *de desenvolvimento sensorial* cuja culminância ocorre nesta etapa. Agora a criança já está na fase de *preparação direta*, ou seja, a própria fase da *aquisição de cultura* (Montessori, 197-; Lagoa, 1981).

Para desenvolver os exercícios das três etapas citadas (vida prática, desenvolvimento sensorial e aquisição de cultura), é fundamental levar em consideração: a) o preparo do ambiente e b) o preparo adequado do professor.

Quanto ao *preparo do ambiente*, segundo Montessori, deve ser utilizado um local espaçoso, silencioso e em contato com a natureza (árvores, flores, gramado, etc). Os móveis devem ser acessíveis ao tamanho da criança: pequenas cadeiras, mesas, armários e utensílios de cozinha, ferramentas diversas, etc. e leves para serem mudadas de local pela criança com facilidade.

A sala de aula montessoriana não é aquela tradicional: carteiras enfileiradas, crianças quietas, sentadas, imóveis, professora em posição de destaque na frente da classe, vigiando os alunos. Ao contrário, as crianças têm liberdade para se comunicarem e se movimentarem na sala; geralmente elas sentam-se em tapetes no local que acharem mais adequado.

No que se refere ao *preparo adequado do professor*, conforme Montessori (1965), o professor precisa aprender a *observar* a criança, *sem interferir*, apenas quando for solicitado. Nas atitudes do professor, os castigos são abolidos e os elogios são discretamente emitidos. O professor deve deixar acessíveis os materiais necessários para cada fase em que seus alunos se encontram, pois as próprias crianças pegam, usam e depois espontaneamente os guardam no lugar.

O trabalho é *individualizado*, respeitando o *ritmo* próprio de cada criança. O professor deve registrar os comportamentos de seus alunos. As comparações devem apenas ser feitas da seguinte forma: comparar a criança com ela mesma, em diferentes fases de seu aprendizado, ou seja, se ela está se tomando mais independente, mais atenta, mais observadora, etc.

O *uso adequado do material* é outro ponto básico no método montessoriano (Montessori, 197-; Lagoa, 1981). Algumas qualidades do material são fundamentais: devem ser atraentes e estéticas; as dificuldades são gradativas, apresentando um estímulo de cada vez como, por exemplo, as diferentes espessuras das lixas. Os materiais são modificáveis, isto é, são montados e desmontados podendo ser utilizados em várias fases do aprendizado; são proporcionais ao tamanho da criança e autocorretivos. A criança percebe que errou, porque as peças não se encaixam adequadamente, por exemplo: os cubos da escada marrom que vão do menor para o maior. Neste caso, o professor não deve interferir se a criança não os colocou adequadamente pois, em outra ocasião, ela estará apta a montá-los acertadamente.

Manipulando o material montessoriano, a criança concentra-se na atividade e trabalha em silêncio espontaneamente, executando a tarefa proposta de maneira agradável.

Com relação, ainda, à utilização adequada do material na fase de preparação direta para a escrita, a criança passa por uma etapa de treinamento de discriminação de forma, dimensão e tamanho das letras, através do *encaixe de letras confeccionadas em ferro, letras em lixa e o alfabeto móvel*.

As formas com as *letras confeccionadas em ferro* permitem vencer dificuldades como contornar o traçado das letras, até limitar comprimento e forma das mesmas, pois estas vão sendo encaixadas à medida que a criança as manuseia

No que diz respeito às *letras em lixa*, a criança vai passando os dedos sobre a superfície da forma da letra, associando o seu som e nome ao movimento que faz para grafá-la.

Com o *alfabeto móvel*, a criança começa a formar algumas palavras.

Os materiais para a aprendizagem da leitura são: a) os cartões que contêm substantivos, os quais a criança deve emparelhar com a figura do objeto correspondente; e b) *o jogo das ordens*, que são cartões que contêm um verbo no imperativo. Estes cartões têm fundo branco medindo 14x14cm, cujas letras e figuras devem ser acessíveis a crianças em fase de alfabetização.

Com relação ao material para o ensino da aritmética, a criança aprende facilmente conceitos de hierarquia, números, decimais, dimensões e quantidades, utilizando blocos (cubos), prismas (barras), cilindros coloridos, todos contendo dez elementos.

Após estas considerações sobre o desenvolvimento e o desempenho de crianças com síndrome de Down e o método montessoriano, a seguir, será relatado um estudo realizado sobre o método montessoriano para o ensino de crianças portadoras da síndrome de Down.

Participaram do referido estudo três crianças portadoras da síndrome de Down (um menino e duas meninas), na faixa etária entre três e sete anos, alunos de uma classe especial de uma escola da rede municipal de ensino de Araraquara, Estado de São Paulo.

As sessões para a coleta de dados foram realizadas em uma sala da escola, medindo 12 metros quadrados. É uma sala com iluminação natural, possuindo um vitrô que dá vistas para o exterior do prédio e uma porta que sai para o corredor interno. Quanto ao mobiliário, possui uma estante, uma mesinha e duas cadeirinhas de madeira, um arquivo e um armário de aço. Ainda possui uma pia.

Para fins de coleta de dados, o experimentador e a criança, em uma relação de um para um, permaneciam durante a sessão no espaço físico anteriormente descrito.

A criança, conforme o método montessoriano, tinha a liberdade para se movimentar, falar e manusear os materiais existentes. Ela podia se aproximar ou se distanciar do experimentador, solicitar informações, etc.

O experimentador, por sua vez, procurava anotar, de forma abreviada, os comportamentos observados, sem interferir nas atitudes da criança.

Quanto ao equipamento, foram utilizados um toca-fitas Broksonic de procedência chinesa e uma máquina fotográfica Yashica.

Em relação ao procedimento, as crianças portadoras da síndrome de Down foram escolhidas porque atendiam ao critério para a escolha: a assiduidade.

Para a coleta de dados, no contato inicial entre a experimentadora e as crianças, foi realizada uma atividade montessoriana. A atividade escolhida foi *despejar água de uma vasilha para outra*, como piloto para a criança ser observada.

Neste piloto foi experimentado o tipo de registro para verificar qual seria o mais adequado. Constatou-se que o registro contínuo se aplicaria melhor às circunstâncias do estudo.

O registro do desempenho dos alunos foi realizado de forma abreviada (palavras-chaves), pela pesquisadora, durante as sessões. Entretanto, logo após o decorrer da sessão, a pesquisadora complementava a redação de forma mais detalhada sobre as observações realizadas. Esta decisão foi tomada após a realização do piloto, porque se chegou à conclusão de que se a pesquisadora permanecesse o tempo integral da sessão anotando as observações, desviaria a atenção das crianças sobre o material e/ou atividade.

Para manusear os materiais montessorianos, as crianças não receberam nenhum tipo de orientação. Elas iam explorando-os segundo sua criatividade e curiosidade.

Como na orientação montessoriana, as crianças foram deixadas à vontade no que se refere a sua acomodação na sala de atividades. A preferência das crianças foi sentar-se no chão.

Após o contato inicial, o trabalho foi executado em seis momentos, denominados de *atividades*, tendo cada uma delas objetivos e materiais específicos. Nas três primeiras atividades, foram utilizados apenas *princípios* montessorianos e nas outras três, além dos princípios, foram utilizados *materiais montessorianos*. Para a execução de cada atividade, foram destinadas dez sessões, com a duração de 30 minutos cada uma, totalizando 60 sessões.

As atividades, objetivos e materiais envolvidos no estudo encontram-se indicados no Quadro 1.

Quadro 1 — Atividades, objetivos e materiais relacionados ao estudo

Atividades	Objetivos	Materiais
Primeira: <i>Varrer o chão</i>	Realizar movimentos adequados à tarefa, abrangendo as diversas partes do corpo: braços, mãos, pernas, tronco e cabeça. Demonstrar a coordenação visomotora.	Uma vassoura infantil, com fios de nylon, com cabo de 60 cm; uma pá plástica; um cesto de lixo plástico; pedaços de papéis (que são jogados ao chão para serem varridos) e o chão da sala de atividades.
Segunda: <i>Andar sobre a linha</i>	Realizar movimentos adequados à tarefa, tais como: andar corretamente sobre a linha, parar e andar, de acordo com a "voz de comando", ou seja, permanecer em silêncio e atento para ouvir, entender e executar a ordem.	Uma caixa de giz colorido; o piso da sala de atividades (onde foi desenhada uma elipse); uma bola colorida de borracha; uma colher de sopa de material inoxidável; uma fita cassete (contendo a gravação de uma parte da <i>Sinfonia n° 40</i> , de Mozart).
Terceira: <i>Retirar brinquedos do saco misterioso</i>	Apresentar senso de estereognosia, tato, concentração, linguagem, nomeando os objetos; classificar os objetos por categorias (exemplo: materiais escolares, objetos de cozinha, etc.)	Um retalho de flanela de cor laranja, medindo 50x42 cm, para confeccionar o saco misterioso que contém 20 brinquedos. A relação dos objetos é a seguinte: duas fivelas de plástico (uma laranja e outra rosa); três lápis pretos; duas borrachas brancas pequenas; um pente pequeno, branco; duas tiaras brancas de plástico para crianças; dois polinhos cilíndricos de plástico branco; duas caixas (uma de papelão colorido medindo 9x9 cm, e outra, pequena, em forma de coração, de cor bege no fundo e a tampa transparente); dois caminhões pequenos, basculantes (um com a carroceria azul e a frente marrom, e outro, com a carroceria vermelha e a frente amarela); um joguinho para mantimentos (constituído de quatro potinhos cilíndricos, com tamanho decrescente, cor laranja, com tampas brancas, cada um trazendo uma etiqueta indicando sua utilização, ou seja, arroz, feijão, açúcar e café), uma mesa e duas cadeiras.
Quarta: <i>Manusear o material geométrico</i>	Apresentar o conceito de tamanho, coordenação visomotora, conceito de proporção e concentração nas atividades.	O material é todo de madeira azul, tendo uma base quadrada, medindo 14x14 cm, e sete bolas também de madeira azul, cujos tamanhos vão decrescendo, todas encaixadas em uma base de ferro, fixada no centro da base quadrada.

(continua)

(continuação)

Quinta: <i>Manusear parte do gabinete geométrico</i>	Manusear figuras geométricas semelhantes com tamanhos diferentes, apresentar concentração na atividade, identificar os diferentes tamanhos da mesma figura, encaixando-as nos seus devidos lugares.	Uma gaveta (formato bandeja) de madeira, medindo 47x34 cm, contendo seis bandejinhas de madeira cor creme, medindo 15x 15 cm cada uma, dentro das quais se encontram encaixadas seis figuras geométricas confeccionadas em madeira azul, com puxadores de plástico verde. As formas das figuras são: cinco círculos de tamanhos diferentes e uma oval.
Sexta: <i>Manusear outra parte do gabinete geométrico</i>	Manusear figuras geométricas diferentes e identificar essa diferença ao encaixá-las nos seus devidos lugares.	Uma gaveta (formato bandeja) de madeira, medindo 47x34 cm, contendo seis bandejinhas de madeira cor creme, medindo 15x 15 cm cada uma, dentro das quais se encontram encaixadas seis figuras geométricas confeccionadas em madeira azul, com puxadores de plástico verde. As formas das figuras são: três triângulos isósceles com tamanhos da abertura do ângulo diferentes, um triângulo escaleno, um trapézio e uma oval.

Para fins de expressar os resultados, foram utilizadas categorias, construídas a partir dos registros das observações.

As categorias levantadas foram:

Exploração do objeto - quando a criança cheira o objeto, bate-o ou esfrega-o sobre a mesa, sobre seus braços, coloca-o no chão, arrasta-o, sacode-o e assopra-o.

Exploração do espaço - indica os comportamentos apresentados pela criança na atividade exploratória do espaço.

Utilização adequada do espaço - refere-se ao andar na linha de maneira correta.

Observação interessante - relaciona-se com o que a criança diz, associado à atividade que está desenvolvendo no momento.

Criatividade no uso do material - a criança utiliza o objeto de maneira diferente da correta, por exemplo: a) utiliza os suportes das figuras geométricas como esponja, pulseira, prato, bandeja; b) utiliza as carrocerias dos caminhões como pratos e os potes do jogo de mantimentos como copos ou panelas; e c) esfrega um suporte de peça geométrica sobre a mesa e utiliza-o como um disco.

Utilização adequada do objeto - pode ser considerada pelo fato de a criança perceber para que serve e como deve ser utilizado o objeto. Ao manusear o material geométrico, o fato de a criança conseguir colocar os orifícios da bola na haste de ferro, mesmo sem considerar o tamanho das bolas, ela demonstra ter compreendido como utilizá-lo, apesar de ser de forma incorreta, no primeiro momento.

Utilização adequada do espaço - quando a criança percorre o espaço conforme a delimitação indicada.

Exploração e utilização adequada do objeto - quando a criança apresenta estes dois tipos de comportamentos ao mesmo tempo.

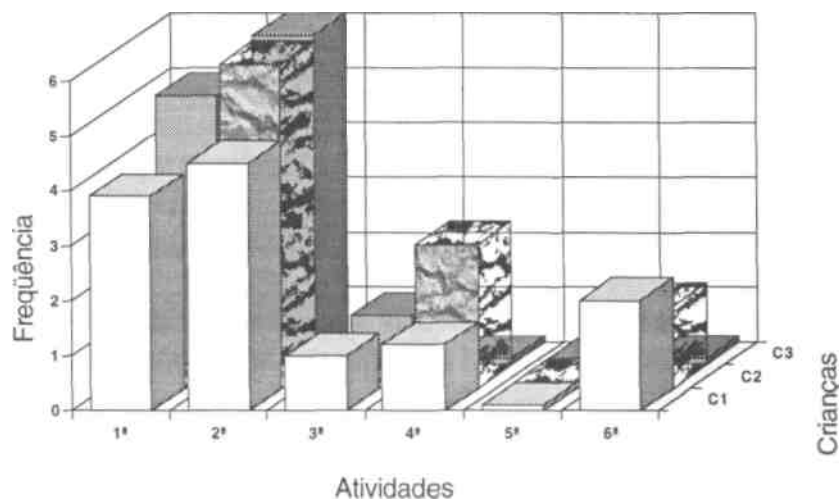
Finalmente, os resultados foram analisados e discutidos.

Quanto aos resultados, observou-se que os dados obtidos em relação às seis atividades, indicaram que houve aprendizagem.

O Gráfico 1 mostra a comparação entre o desempenho das três crianças nas seis atividades em relação à categoria *exploração do objeto*.

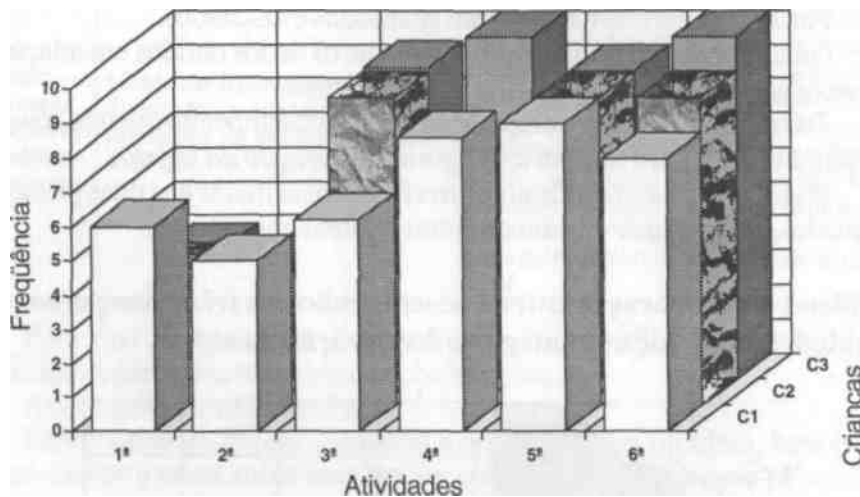
Pode-se constatar que houve uma frequência maior nas duas primeiras atividades, comparando-as com as outras quatro subseqüentes.

Gráfico 1 - Comparação entre o desempenho das três crianças nas seis atividades, em relação à categoria *Exploração do objeto*



Já o Gráfico 2 mostra o gráfico comparativo entre o desempenho das três crianças, nas seis atividades em relação à categoria *utilização adequada do objeto*. Este gráfico apresenta uma espécie de inversão, se comparado ao Gráfico 1 : aqui os dados mostram que as crianças deixaram de explorar o objeto e passaram a utilizá-lo adequadamente.

Gráfico 2 - Comparação entre o desempenho das três crianças nas seis atividades, em relação à categoria *Utilização adequada do objeto*



Pode-se inferir através destes dados indicados nestas duas figuras o seguinte: inicialmente as crianças se interessaram em explorar o objeto e à medida que foram *aprendendo*, passaram a utilizar adequadamente os objetos, ou seja, houve transferência de aprendizagem.

Discutindo os resultados, os dados permitem afirmar que o interesse, demonstrado pelas três crianças em explorar todos os materiais apresentados durante as sessões, foi uma constante. Constatou-se casos como, por exemplo, na atividade *varrer o chão*, a *criança C2* apesar de já apresentar a *utilização adequada do objeto*, continuou explorando a vassoura sob outros aspectos

como passá-la nas paredes, fazendo da vassoura cavalo. Isto nos remete a Montessori (1965) quando descreve o interesse da criança na exploração do material e na concentração desta durante o período que está em atividade, ou seja, ela permanece atenta e interessada no material que está *explorando*. Esse interesse e atenção, segundo Montessori (1987, p.69), ocorre porque "a criança tem um impulso vital de criar e de se aperfeiçoar". Observou-se no presente estudo que a criança portadora da síndrome de Down também apresenta o impulso de criar ao utilizar o objeto. Nesta criação passa também a aperfeiçoar sua utilização.

A atividade *andar sobre a linha* foi a em que as crianças apresentaram maiores dificuldades em realizá-la. Elas ocuparam grande parte do tempo das 10 sessões explorando o espaço, porque a realização adequada desta atividade (andar sobre uma linha demarcada no chão) exigia equilíbrio corporal, ou seja, uma coordenação geral mais "amadurecida". Provavelmente, uma pequena defasagem no equilíbrio corporal da criança portadora da síndrome de Down tomou a execução dessa tarefa com um grau de dificuldade maior, se comparada com as demais atividades.

Com relação à atividade *retirar brinquedos do saco misterioso*, as crianças tiveram várias oportunidades de expressar o seu pensamento sobre a atividade através da fala, demonstrando assim o aspecto cognitivo no que diz respeito à *criatividade no uso do material*. Elas criaram uma forma alternativa de utilizá-lo e diziam isso à experimentadora. Como exemplo pode ser mencionado a *criança C2*, quando utilizou um pente como se fosse uma colher e afirmou que era uma colher.

A mesma criança, por sua vez, durante as sessões desta mesma atividade, simulou colocar alimentos dentro de um dos potes. Em seguida, colocou a tampa, e retirou-a dizendo o seguinte: "Vou fazer comida". Em seguida, fez barulho com a boca, simulando o som da panela quando o alimento está sendo cozido.

Na questão da inferência, se houve aprendizagem no decorrer das sessões do presente estudo por parte das crianças, pode-se concluir afirmativamente. Assim, também, pode-se fazer um paralelo com Pessotti (1984), quando ele descreve que Itard no processo educativo de Victor, procurou observar o seu

desenvolvimento cognitivo mediante os seus comportamentos, frente às atividades que lhes eram propostas (cujo trabalho serviu de base ao método montessoriano) como, por exemplo, aprender a vestir roupas adequadas com a temperatura ambiente.

A experimentadora deste trabalho também procurou observar, através de pequenos detalhes dos comportamentos das crianças, respostas ligadas ao aspecto cognitivo.

Nas três últimas atividades, foram notáveis as demonstrações que as crianças apresentaram: a resposta emitida ao identificar o caráter corretivo dos materiais, como por exemplo, quando a *criança C3* ao perceber que a figura geométrica na quinta atividade não se encaixava adequadamente interrogou a experimentadora: "Por que não cabe?"

Na quinta atividade, as três crianças utilizaram peças deste material de forma diferente da adequada, entretanto de forma criativa, alternando com o uso adequado do material. A *criança Cj*, por exemplo, utilizou um dos suportes de peças geométricas como pulseira; a *criança C* utilizou uma figura geométrica (segurando-a pelo puxador) friccionando-a nos braços e rosto como se fosse esponja, e disse o seguinte: "É talco"; a *criança Cj*, por sua vez, utilizou os citados suportes, conforme ela mesma disse: "Prato para comer carne"; "Prato para comer sopa" e "Prato de comida".

Durante o desenrolar das sessões, pode-se inferir que as crianças foram demonstrando entender a essência de cada tarefa, o que pode ser exteriorizado através de suas perguntas e maneiras de agir. Isso mostrou que a criança conseguiu abstrair essa essência. As respostas apresentadas pelas crianças nos levam a crer que elas reagiram frente aos materiais montessorianos, da mesma forma esperada em relação às crianças *normais*: com interesse, atenção e curiosidade.

Como foi visto, as respostas das crianças com síndrome de Down, frente aos princípios e ao material montessoriano, são similares às respostas da criança "normal". Neste caso, deduz-se que o método montessoriano pode ser utilizado para o ensino da criança portadora da síndrome de Down.

Conforme Montessori (1965), o seu método também propicia que a criança desenvolva a linguagem oral. Este aspecto foi observado durante as sessões, quando na execução das atividades, as crianças tanto perguntavam como faziam afirmações sobre a utilização dos materiais.

Finalizando sobre a discussão dos resultados do presente estudo, vale ressaltar a colocação de Montessori que também pode ser aplicada à criança portadora da síndrome de Down:

A criança não é um ser vazio, que deve a nós tudo aquilo que sabe. Não, a criança é o construtor do homem, não existe um só homem que não tenha sido formado pela criança que foi certo dia (Montessori, 1987, p.25).

Referências bibliográficas

ALVES, J.M. *Estudo sobre a relação entre a extensão falada/escrita de palavras por crianças portadoras da síndrome de Down*. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1987.

BALLABEN, M.C.G., FARIA, M.N.M., MONTEIRO, M.I.B. Construção do pensamento lógico por crianças com síndrome de Down. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Piracicaba, v. 1, n.2, p. 17-29,1994.

BIRD, G. Number skill: the counting principles. *Newsletter: Portsmouth Down's syndrome*, v. 1, n. 10, dez. 1991.

BUCKLEY, S. Attaining basic educational skills: reading, writing and number. In: LANE, D., STRATFORD, B. *Current approaches to Down's syndrome*. Londres, Hold: [s.n.], 1985.p.315-330.

_____. *Teaching reading to teach language to children with Dow's syndrome: outcomes and theoretical significance*. ASMD CONGRESS, 9, 1992, Austrália. [SI: s.n., 1992?].

CASEY, W., JONES, D., KUGLER, B., WATKINS, B. Integration of Down's syndrome children in the primary school: a longitudinal study of cognitive development and academic attainments. *British Journal of Educational Psychology*, Edinburgh, v.58, p.279-286,1988.

CASTRO, C.C. *Síndrome de Down: um estudo realizado no Centro de Reabilitação de Pelotas*. Pelotas: [s.n.], 1993.

FARIA, M.N.M. *Alfabetização de crianças portadoras da síndrome de Down: analisando uma proposta de ensino*. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1993.

LAGOA, V. *Estudo do sistema Montessori: fundamentado na análise experimental do comportamento*. São Paulo: Loyola, 1981.

LAMORÉA, M.L. *O ensino de portadores da síndrome de Down através do método Montessori: análise do desempenho de três crianças em relação a seis atividades*. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1995.

MONTESSORI, M. *A criança*. Lisboa: Portugalia, [197-?].

_____. *Ideas generales sobre mi método*. Buenos Aires: Losada, 1957a.

_____. *Mente absorvente*. Rio de Janeiro: Nórdica, 1987.

_____. *Pedagogia científica*. São Paulo: Flamboyant, 1965.

_____. *La scopeta del bambino*. Milão: Garzanti, 1957b.

MORSS, J.R. Cognitive development in the Down's syndrome infant: slow or different?. *British Journal of Educational Psychology*, Edinburgh, v.53, p.40-47, 1983.

PESSOTTI, I. *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: Edusp, 1984.

Recebido em 28 de setembro de 1995.

Maria da Piedade Resende da Costa e Maria Lúcia Lamoréa são professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

The objective of this study is to determine whether Montessorian principles and material can be successfully used with children suffering from Down's syndrome. Three children were subjected to six different types of Montessorian activity consisting of sixty sessions for each participant: success and failure in performing the tasks - that is, the way each child resolved a problem on being exposed to Montessorian material - were observed and registered. According to data analysis, each child showed ability and creativity, given his rhythm and repertoire, in handling the material. It was concluded that the Montessorian principles and material can be used for teaching children suffering from Down's syndrome.

Le but de ce travail a été l'investigation de la possibilité d'application des principes et matériaux de la méthode Montessori aux enfants qui présentent la syndrome de Down. Trois enfants présentant cette syndrome ont été exposés à six différents types d'activités proposées par la méthode Montessori. Chaque participant a totalisé 60 séances, pendant lesquelles on a enregistré les comportements des enfants face aux problèmes posés, leurs réussites et leurs erreurs. L'analyse des données a montré que chaque enfant a manifesté une habileté et une capacité de création dans la manipulation des matériaux selon son rythme et niveau. Les résultats obtenus ont permis de conclure que les principes et le matériel de la méthode Montessori peuvent être utilisés avec succès dans l'enseignement des enfants qui présentent la syndrome de Down.

El presente estudio tuvo por objetivo investigar si principios y material montessorianos podrían ser utilizados con éxito por niños portadores de síndrome de Down. Tres niños con este síndrome fueron expuestos a seis

tipos diferentes de actividades montessorianas, completando 60 sesiones cada uno. Los comportamientos observados y registrados informaron aciertos y errores en la ejecución de las tareas, o sea, en la forma como cada niño resolvió el problema al ser expuesto a dicho material. Según el análisis de los datos, cada niño demostró habilidad y creatividad en la manipulación del material de acuerdo con su ritmo y repertorio. Se concluyó que los principios y el material montessori Sorianos pueden ser utilizados para la enseñanza del niño portador de síndrome de Down.

O Discurso Pedagógico da Modernidade

Diana Couto Pinto

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Maria Cristina Leal Universidade Federal

Fluminense (UFF) **Marília de Araújo Lima**

Pimentel

Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)

Analisa o discurso pedagógico da modernidade construído no Brasil pelo pensamento e a ação de alguns educadores liberais e socialistas que influenciaram a criação do sistema público de ensino entre 1920 e 1990. São apresentados alguns temas que demonstram os diferentes significados que educadores liberais e socialistas imprimiram ao discurso pedagógico da modernidade. Enfatiza que enquanto os educadores liberais não assumiram filiação em partidos políticos, os educadores socialistas sustentaram que sem a presença do partido político não poderiam lutar em defesa da escola pública.

Introdução

A pesquisa pretendeu identificar e discutir as contribuições que alguns educadores brasileiros deram para a elaboração de versões do que denominamos "o discurso pedagógico da modernidade".¹

*Este texto sintetiza o projeto de pesquisa *Trajetória!: Liberal e Radical em Defesa do Sistema Público de Ensino no Brasil*, realizado no período de 1993-1995, com o apoio da Universidade Federal Fluminense (UFF), da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e da Faperj, e com a colaboração das seguintes pessoas: Ignes Paes Senra, Iracema de Macedo Paim, Jorge Antonio da Silva Rangel, Marco A. Ribeiro da Costa, Manha Alkimin C. de Araújo, Ney I. T. de Almeida, Paulo Fleury, Rachel Gorayeb, Rosa Cristina V. Rosa, Edna Pires de Moura, Mônica Silva de Alcântara, Simone Pimentel Vahante, José N. M. de Souza, Elma dos Santos Gonçalves, Erica da Silva e Lívia Walkíria M. Barbosa.

¹O discurso da modernidade insere-se na sociedade onde predomina a dominação de tipo racional-legal, personificada no Estado, e na qual conceitos como nacionalismo, democracia, secularização, cidadania, progresso, industrialização, urbanização, escola pública e outros norteiam a ordem social.

Para realizá-la utilizamos como ferramenta a noção de paradigma ou matriz criada por Kuhn (1987, p.218), ou seja, um conjunto "de crenças, valores, técnicas, etc, partilhados pelos membros de uma comunidade determinada".

Partimos, então, do suposto de que as bases sociológicas do campo pedagógico brasileiro foram construídas a partir de dois tipos de matrizes: a funcionalista e a radical. Estas matrizes são consideradas aqui nas duas principais orientações de uma visão científica de educação: as versões liberal e socialista de educação.

Com essas matrizes identificamos as perspectivas teórico-ideológicas que inspiraram os educadores brasileiros em suas realizações, bem como as suas contribuições para a formulação de um discurso pedagógico da modernidade nas versões liberal e socialista.

A especificidade e as demarcações entre o liberalismo e o socialismo no campo pedagógico foram identificadas por meio da reconstituição e da análise da produção teórica e das realizações dos seguintes educadores: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Darcy Ribeiro e Florestan Fernandes.

Vale esclarecer que a escolha desses intelectuais/educadores deveu-se a sua área principal de atuação - o eixo Rio de Janeiro-São Paulo - e ao fato de estarem enquadrados na linha de continuidade que intencionalmente estabelecemos entre as matrizes liberal e socialista, para compreender o processo de luta em defesa do sistema público de ensino.

No processo de estruturação da sociedade e do Estado modernos, há a necessidade de se esclarecer os homens, prepará-los para a cidadania, o que exige destaque para a educação escolar. Desta, os modelos mais acabados e testados são o francês, da campanha republicana, que inaugurou a escola pública, e o norte-americano, que concretizou a possibilidade de formação do cidadão democrático.

Inspirados nesses bem-sucedidos modelos, os nossos educadores liberais construíram, a partir dos anos 20, o discurso pedagógico da modernidade. Para que este discurso se legitimasse e penetrasse na sociedade brasileira, em trânsito da ordem patrimonial e tradicional para a ordem moderna, os educadores tiveram de enfrentar uma luta sem tréguas contra os representantes do discurso pedagógico

tradicional. As fileiras do discurso pedagógico tradicional, liderados pela voz da Igreja e fortemente influenciadas pela tradição da Contra-Re forma, foram engrossadas por empresários e políticos que não viam com bons olhos a subordinação da educação ao Estado e que se sentiam ameaçados diante da possibilidade de ampliação da escola pública.

A Sociologia foi outro ingrediente relevante do discurso pedagógico da modernidade, já que, ao utilizá-la, os educadores liberais e socialistas puderam dar a esse discurso o status científico de que necessitavam para denunciar as mazelas da educação escolar brasileira e sugerir projetos modernos. Da Sociologia, especialmente a de Durkheim, os educadores liberais extraíram subsídios para escrever manifestos à Nação e forjar reformas educacionais com as quais inauguraram suas intervenções na educação escolar pública.

A análise da formação dos intelectuais brasileiros, no período de 1920-1940, demonstra que eles atuaram na sociedade civil como mobilizadores de estratégias culturais, expressando-se por meio de um discurso que correspondia à modernidade no campo educacional. Tematizaram a reorganização do Estado nacional, através da promoção de um amplo debate político em torno das questões ligadas à organização nacional, à sua unidade e à modernização das instituições, visando à incorporação aos quadros do Estado de novos setores sociais para atender às crescentes demandas por mais direitos sociais.

A idéia de efetiva participação no espaço público forjou uma nova identidade para os intelectuais brasileiros que, gradativamente, foram se aproximando do Estado e intensificando a sua presença dentro dele a partir dos anos 30. A constituição de vínculos empregatícios entre o jovem intelectual e o Estado modernizador contribuiu para a formulação de um projeto de nação. Esses intelectuais acabaram por servir como peças de sustentação indispensáveis à modernização social e cultural apregoada pelo Estado centralizador.

A análise de Monarcha sobre o ideário escolanovista visualiza a construção de um discurso político-ideológico que buscava desenhar os possíveis caminhos do País em direção ao progresso capitalista e à modernidade:

Nesse projeto de transição para a modernidade capitalista ou nos sucessivos deslocamentos operados no ideário liberal, a força está na cultura, particularmente na concepção de cultura pragmática, portanto, moderna, simbolizando oposição à

metafísica e à ausência de diretrizes. Para os pioneiros da educação renovada, a cultura era a via para a promoção de uma ampla reforma das consciências, maneira pela qual se realizava o essencial do projeto liberal: a revolução da ordem (Monarcha, 1989, p. 170).

Um dos grandes dilemas desses intelectuais refere-se à configuração de um projeto de nação. Suas propostas centravam-se na afirmação da identidade nacional capaz de gerar mudanças no sistema de significados, crenças e símbolos presentes no imaginário e de promover a organização social e cultural do país. Havia a necessidade, segundo eles, de se superar o atraso, através da afirmação de novos referenciais de cultura política que assegurassem a unidade e a integração nacionais, símbolos da modernidade.

O eixo principal de aglutinação dos intelectuais dessa geração estava assentado na busca imperativa de educação do povo pela via da instrução pública e nas reformas do ensino como disseminadoras de novas experiências de construção de um campo cultural e pedagógico.

Essa busca imperativa de incorporação do Brasil ao quadro das nações civilizadas do Ocidente por parte desses intelectuais acabou por produzir o discurso pedagógico da modernidade, que tinha como objetivo diagnosticar as mazelas e as deficiências do sistema de ensino e combatê-las com base em uma leitura sociológica da realidade brasileira. O destaque das Ciências Sociais foi instituído nesse discurso através de produções simbólicas, argumentos e projetos, cuja inflexão tinha como tônica o combate sistemático à miséria e ao analfabetismo, fruto da herança colonial.

Nas décadas de 20 a 40, participantes ativos dos quadros do Estado, esses funcionários estavam também empenhados em imprimir uma marca de especialização profissional às suas atividades, o que conduziu a estratégias de mudanças não só nas antigas escolas de formação profissional, como também na regulamentação de acesso à carreira docente. Para levar a termo essas medidas, assumiram um discurso liberal fundado na igualdade de oportunidades e na meritocracia.

A primeira geração de educadores reformistas, nascida no campo do Direito (Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo), ocupou cargos no Estado,

visando criar condições para civilizar o povo e constituir uma sociedade moderna, cuja direção deveria caber a uma elite ilustrada e competente. Formados em escolas tradicionais jesuíticas, eles assimilaram conhecimentos e valores que impuseram uma reflexão crítica à sua formação original. Pela reconstituição de suas trajetórias, pode-se compreender o processo pelo qual ocorreu a sua conversão, bem como a concepção de um discurso pedagógico que se opunha à pedagogia tradicional na qual haviam sido educados. Esses educadores que se autodenominaram pioneiros, além de terem instituído um sistema educacional novo em relação ao então existente, foram os responsáveis pelo recrutamento e pela preparação de quadros capazes de dar prosseguimento aos seus ideais com verdadeiro espírito missionário.

Seus seguidores, contudo, não foram meros reprodutores de suas idéias e realizações. Sob condições diferentes, Florestan Fernandes e Darcy Ribeiro assumiram o discurso pedagógico da modernidade com novas entonações ideológicas e formularam estratégias diferentes para tentar viabilizar a educação pública.

A segunda geração de educadores cujos discursos podem ser lidos como continuidade na construção da modernidade pedagógica, diferindo dos procedimentos implantados pelos seus antecessores, não lançou mão de uma instituição educacional, como a ABE, para expressar e divulgar as suas idéias. O partido político foi o veículo alternativo e mais moderno de difusão e realização de suas propostas de reforma educacional. Ao invés de se preocuparem com a divulgação de um discurso único sobre a questão da educação pública, Florestan Fernandes e Darcy Ribeiro promoveram e implementaram as suas propostas em partidos políticos diferentes e nitidamente marcados por visões divergentes sobre o trabalhismo e o socialismo, o que certamente acarretou um sentido diverso de pensar e de agir sobre a educação pública.

Na leitura das histórias de vida dos precursores do discurso pedagógico da modernidade, destaca-se, em primeiro lugar, a origem social de Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. O primeiro, filho de família modesta do interior de Minas, teve, desde cedo, de se sobressair nos estudos e procurar emprego por conta própria. Já Anísio veio de origem tradicional, era filho de coronel do interior

da Bahia, o que favoreceu o seu acesso aos estudos e o seu ingresso na carreira política. Porém, quanto à formação escolar, ambos apresentam traços em comum: estudaram em colégios jesuítas e tiveram formação jurídica, cursos em que predominam os estudos humanistas.

Em Fernando de Azevedo essa marca se acentua tanto nas suas primeiras publicações quanto nas disciplinas a que se dedicou nos primeiros anos do magistério e na função de jornalista (crítico literário). É possível afirmar que a preocupação com a problemática educacional, que se manifestou nos dois, tenha suas raízes na formação escolar jesuíta.

O processo de ruptura com o ensino religioso e a guinada em defesa do ensino público surgiu, tanto em Fernando de Azevedo quanto em Anísio Teixeira, no mesmo período. No primeiro, começou a se manifestar à época da elaboração do Inquérito sobre a Instrução Pública em São Paulo (1926), quando iniciou a campanha pela criação de universidades. No segundo, o afastamento dos ideais educacionais tradicionais ocorreu quando viajou para os Estados Unidos e entrou em contato com as idéias de John Dewey.

Logo em seguida, os dois se conheceram e passaram a trabalhar juntos pela criação de um sistema público de ensino. O empenho pela realização de reformas que atingissem todos os níveis da educação escolar foi marca comum de atuação de Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Houve, no entanto, um elemento discordante e significativo relativamente ao ponto de partida das reformas. Enquanto Anísio preferia iniciá-las pelo ensino elementar - a universidade das crianças - Fernando de Azevedo defendia que primeiro era preciso educar as elites para que estas tratassem de educar o povo. O tom mais filosófico enunciado pelo discurso de Anísio, fundamentado no pragmatismo de Dewey, não se opunha, mas se complementava com o discurso sociológico de Fernando de Azevedo, contribuindo inclusive para modernizar e dar flexibilidade ao projeto "durkheimiano" de educação com o qual Fernando de Azevedo se afinava

Para os dois, a Era Vargas representou tanto a possibilidade de projeção da educação pública no plano nacional quanto um período de sérias conturbações advindas de situações distintas. Para Fernando de Azevedo, aliado das elites

paulistas, significou desde cedo o alijamento do centro do poder nacional e a limitação de suas ações ao Estado de São Paulo. Já no caso de Anísio Teixeira, o período inicial de Getúlio Vargas não apresentou obstáculo às suas reformas educacionais no Distrito Federal (1931-1935) na gestão do prefeito Pedro Ernesto, mas, a partir de 1935, a perseguição de Vargas e seus aliados a Pedro Ernesto impôs ao educador o seu primeiro silenciamento e a desarticulação de sua obra, com a extinção da Universidade do Distrito Federal (UDF).

Enquanto Anísio se exilava voluntariamente no interior da Bahia, passando a se dedicar a atividades empresariais, Fernando de Azevedo continuava sua carreira acadêmica na Universidade de São Paulo (Usp).

Em 1941, os dois educadores retornaram à cena política, exercendo o cargo de secretário de Educação: Fernando de Azevedo, em São Paulo; e Anísio Teixeira, na Bahia, onde criou a primeira escola-parque, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, embrião dos Cieps de Darcy Ribeiro.

A redemocratização do País e, logo em seguida, os "anos J.K." inauguraram, sob a égide do nacional-desenvolvimentismo, um período de efervescência para os intelectuais envolvidos com os grandes problemas nacionais. No campo educacional, os embates estiveram centrados na discussão do projeto de LDB, que uniu duas gerações de educadores liberais e socialistas em defesa da escola pública.

Em meados dos anos 50, Anísio e Fernando também atuaram juntos na área de pesquisa educacional. O primeiro foi nomeado diretor do Inep e o segundo dirigiu em São Paulo o Centro Regional de Pesquisas Educacionais. Nessa época, Darcy Ribeiro agregou-se ao trabalho dos pioneiros, iniciando sua incursão no campo educacional. Em 1958, os três estiveram juntos, defendendo a escola pública contra o substitutivo Carlos Lacerda à LDB. Surgiu, nessa época, no cenário dos debates educacionais, a figura de Florestan Fernandes, até então um sociólogo dedicado aos estudos e às pesquisas acadêmicas na Universidade de São Paulo. Data desse período a segunda tentativa de silenciar Anísio Teixeira. Católicos leigos de renome, como Alceu Amoroso Lima e Gustavo Corção, tentaram destruir a imagem de Anísio perante os intelectuais e a opinião pública em geral, acusando-o de ateu, comunista e defensor do monopólio estatal da educação.

A favor de Anísio, agregaram-se intelectuais, que expuseram suas teses de defesa do ensino público no Manifesto de 1959 - *Mais uma vez convocados* - e em vários artigos publicados em jornais e revistas. Mas a "Era JK" e seus intentos de democracia impediram que essa ameaça de silenciar Anísio se concretizasse.

Nos anos 60, há duas fases a destacar. A primeira, até o período João Goulart, representou, *grosso modo*, um espaço aberto à atuação dos educadores adeptos da escola pública e foi marcado por iniciativas como a criação da Universidade de Brasília e a elaboração do Plano Nacional de Educação.

A segunda fase, iniciada com o golpe de 1964, fechou esse ciclo de esperança e possibilidades de realizações com a perseguição a Anísio e o exílio de Darcy Ribeiro e Florestan Fernandes. Nos anos 70, encerraram-se os ciclos de vida de Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo (falecidos em 1971 e 1974, respectivamente).

Darcy Ribeiro sobreviveu no exílio como reformador de universidades na América Latina e como literato. Florestan Fernandes engajou-se nas fileiras da resistência à ditadura militar e foi expulso da universidade brasileira. Manteve, no entanto, suas atividades acadêmicas, lecionando em universidades dos Estados Unidos e do Canadá e publicando obras sobre a situação brasileira e latino-americana.

Com o fim do ciclo militar e o início da anistia, Darcy Ribeiro e Florestan Fernandes retornaram ao País e, aos poucos, retomaram as suas funções na universidade e na vida pública. E a grande marca de suas atividades públicas será dada pela atuação dentro de partidos políticos socialistas. A partir dessa inserção, Darcy tornou-se vice-governador e depois senador da República, dedicando-se à defesa e à construção de escolas públicas de tempo integral - Cieps - e a criação da Universidade Estadual do Norte Fluminense (Uenf).

Florestan Fernandes, também militando em um partido político, tomou-se deputado federal por São Paulo e dedicou seus dois mandatos legislativos à defesa da escola pública.²

As histórias de vida de Darcy e Florestan, além da estratégia comum de atuarem em prol da escola pública pela via político-partidária, são também semelhantes no interesse pela pesquisa de estudos indígenas e pelo fato de terem cursado pós-graduação na mesma instituição paulista. No entanto, a identificação com os princípios socialistas assumiu matizes distintos. Embora ambos tenham, de início, abraçado o marxismo-leninismo, Darcy o substituiu pela social-democracia do Partido Democrático Trabalhista (PDT) e Florestan manteve-se fiel a ele mesmo, integrando o Partido dos Trabalhadores.

A trajetória de vida desses educadores e suas idéias e realizações possibilitaram a identificação de unidades temáticas que integram o discurso pedagógico da modernidade: 1ª) o papel da Sociologia da Educação; 2ª) a visão da educação pública; 3ª) a idéia de reforma; 4ª) o significado da democracia na educação; 5ª) o projeto de universidade; e 6ª) o engajamento político-partidário. Trataremos, a seguir, de examinar como esses educadores se posicionaram diante dessas temáticas.

O papel da Sociologia da Educação

Fernando de Azevedo, estudioso da Sociologia da Educação, ressaltou que essa disciplina tinha como objetivo estudar os processos sociais, as instituições, os sistemas escolares, a interdependência entre estrutura e organização social e as teorias e doutrinas pedagógicas. O papel da Sociologia da Educação tem para Fernando de Azevedo um sentido de projeto histórico autônomo, voltado para o resgate da capacidade de intervenção humana na organização da sociedade. A Sociologia pode se constituir um instrumento de mudança social para se tentar superar os problemas do País. Ela permite produzir um discurso científico capaz de diagnosticar e reformular a educação pública e contribuir para formulação de um novo tipo de pedagogia.

Para Anísio Teixeira, somente o homem intelectualmente preparado poderia estar participando plenamente da sociedade. A escola encarregada de preparar o homem social tinha de estar comprometida com a comunidade para poder refletir e agir sobre os problemas sociais.

Florestan não só consolidou uma crítica consistente à realidade social brasileira como a fundamentou sociologicamente. As suas vias de acesso ao problema educacional foram iniciadas quando ainda atuava como professor na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Usp. Para ele, a Sociologia da Educação deve analisar os fenômenos educacionais não de modo isolado, mas sim como parte da realidade social. Não são, portanto, as estruturas internas e isoladas que justificam e mobilizam um conjunto significativo de mudanças no

âmbito das instituições educacionais. Assim, o papel da Sociologia da Educação não seria o de criar ou estabelecer mais um conhecimento especializado, mas de enfatizar e compreender a dimensão social que contribui para caracterizar e compreender fenômenos no campo educacional.

Ao dirigir o programa de Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) Darcy Ribeiro iniciou um projeto de caracterização da sociedade brasileira, a fim de planejar a educação a ela destinada. Darcy passou a apostar na mudança social pela via das mudanças cultural e educacional.

Visão da educação pública

Fernando de Azevedo sempre defendeu a educação pública sem fazer concessões a quem quer que fosse e sem se subordinar a interesses particulares. Ele enxergou, nas reformas de ensino, um ponto de partida para a melhoria da cultura da elite e do povo. A sua visão de educação pública pressupunha um sistema de ensino amplo, diversificado e aberto à possibilidade de formação de uma elite cultural, permanentemente recrutada entre os melhores, os mais competentes estudantes.

Para Anísio Teixeira, a educação pública tinha um sentido profundamente democrático e equalizador. Era um direito social do povo que só poderia ser garantido pelo Estado. A possibilidade de garantir a igualdade e a democratização da educação pública exigia a criação de escolas com características peculiares para atender às crianças oriundas das classes populares e que não dispunham, no ambiente doméstico, de apoio material e intelectual para estudar. Foi com essa perspectiva que ele criou as escolas-parque. Assim como Fernando de Azevedo, Anísio defendia um sistema público e gratuito de ensino em todos os graus.

Na perspectiva de Florestan Fernandes, a intervenção do Estado na esfera educacional não é suficiente para resolver todos os problemas do sistema educacional brasileiro. A educação pública, para efetivamente se democratizar, deve se adequar aos interesses das camadas populares e trabalhar no sentido da sua emancipação.

A proposta de educação pública de Darcy Ribeiro deságua em um modelo de escola de tempo integral (ensino fundamental), que tenta dar prosseguimento ao projeto da escola-parque de Anísio. Embora tenha um projeto para a educação juvenil, para atender aos jovens que estão atrasados na escola e que necessitam estudar à noite, não apresenta propostas educacionais para o ensino médio. A sua visão de ensino superior enfatiza a ciência e a tecnologia.

A idéia de reforma

Em Fernando de Azevedo, a reforma está comprometida com a implantação de valores de "civilização", cunhados na Europa e nos Estados Unidos do pós-guerra. A reforma da educação, para garantir a modernização da sociedade, passa pela ruptura com o pensamento católico, pela demarcação de um novo campo pedagógico e pela quebra da predominância do ensino religioso (católico) nas escolas, especialmente nas escolas públicas.

Fernando de Azevedo apostava na edificação de um sistema de ensino de âmbito nacional. Defendia, para isso, uma reforma radical de todo o aparelho de ensino público a partir de três vertentes básicas. A primeira pressupunha a ampliação do ensino escolar. A segunda requeria a ampliação de diferentes níveis e modalidades de ensino e a integração de todas as instituições escolares em um plano único e sistemático de educação pública. A terceira defendia a adaptação do sistema escolar ao meio social. Para se propor reformas era, no entanto, necessário respeitar alguns requisitos:

Não é muito difícil traçar no papel um plano de reformas, ainda que radicais, quando se conhece bem determinada região do País e já se tem uma filosofia e uma política de educação. Ainda assim não são poucos os problemas que se tem de enfrentar para a elaboração de um plano orgânico, sistemático e flexível a um tempo, e tão ajustado quanto possível às realidades, condições e exigências do meio social, econômico e político (Azevedo, 1971, p. 105).

A reforma de Azevedo no Distrito Federal, iniciada em 1927, representou um movimento antagônico em relação aos antigos procedimentos adotados pelo discurso pedagógico tradicional. Estruturou uma concepção nova de espaço

escolar, que implicou a criação de novas escolas, com prédios apropriados e aparelhados (laboratórios, oficinas). Além da reformulação da estrutura física das escolas, a reforma estabeleceu novas diretrizes de estrutura e funcionamento de ensino. Essas novas diretrizes incluíam a incorporação de novas disciplinas ao currículo, como a Educação Física, e a recomposição do quadro de professores por meio de concursos.

Para Anísio Teixeira, a reforma da sociedade e a instituição de um Estado democrático se daria pela democratização da escola:

A escola pública é o instrumento da integração e da coesão da "grande sociedade", e se deve fazer o meio de transformá-la na "grande comunidade". O Estado democrático não é, apenas, o Estado que a promove e difunde, mas o Estado que dela depende como condição *sine qua non* de seu próprio funcionamento e de sua perpetuação (Teixeira, 1956, p. 172).

Apesar de acreditar que a reforma social exige mudanças do sistema escolar, Anísio reduz a idéia de reforma aos aspectos técnico-pedagógicos. Ele interpreta a reforma como estado transitório do sistema escolar, uma vez que é da sociedade que emergem as mudanças que determinam alterações na educação escolar.

Em Florestan Fernandes a categoria reforma tem sentido particular. Ao analisar os fenômenos educacionais, Florestan dá um sentido negativo a esse tema. A reforma educacional soa para Florestan como um meio-caminho, algo distante da efetiva transformação da ordem social vigente e mesmo dos rumos que a educação deve tomar nesse processo:

Devo esclarecer realmente, porém, que não alimento nenhuma "Fé reformista"... No entanto, se mantivesse as ilusões alienantes e mistificadoras, decorrentes da posição de professor universitário, as minhas experiências pessoais e a minha lealdade ao socialismo me ensinavam a não acreditar na apregoada "Fé reformista", que não passa de um engodo e de um expediente dos que procuram imbuir ou calar os adeptos de transformações radicais (Fernandes, 1979, p.13).

Ao tratar das alterações de curto alcance, Florestan lida com a categoria mudança. Para estabelecer o horizonte das alterações estruturais da sociedade, aquelas que implicam um novo desenho institucional, trabalha com a idéia de revolução, inspirada na tradição marxista.

Ao se referir as mudanças no âmbito educacional, Florestan insiste na dimensão nacional e cultural desse processo. Nacional, porque leva em conta os interesses das camadas populares, do proletariado. Cultural, porque contrapõe a autonomia cultural que essas mudanças devem produzir à realidade de dominação e submissão cultural sob a qual o país vive.

O discurso de Darcy Ribeiro caracteriza a educação como "instrumento de revolução", sendo essa a idéia-força que edifica o autoconhecimento nacional. A sua principal preocupação é institucionalizar as reformas para reorganizar o Estado e buscar a identidade nacional. Ele ataca sistematicamente o caráter integrado do sistema de dominação existente sobre os latino-americanos e advoga a entrada do Brasil na modernidade, o que exige mudança de atitude diante de dicotomias como classe dominante versus classes populares, código culto *versus* código letrado.

Darcy Ribeiro assinala que reformar a educação não consiste apenas em construir ou recuperar prédios. A principal reforma que a escola brasileira precisa diz respeito à sua pedagogia. O Ciep e o Ciac, segundo ele, não são apenas projetos arquitetônicos. Representam um esforço de reforma pedagógica que, entre outros fatores, inclui a formação de professores com nível normal superior. Darcy preocupa-se também com o recrutamento de professores recém-formados e o aperfeiçoamento deles em serviço. Defende a reforma educacional como parte de um projeto de nação que deverá nos conduzir ao mundo científico-tecnológico e que permitirá a mudança de atitude da classe dominante para com o povo, o que se fará por meio da "democratização do ensino" e do "ensino da cidadania".

O significado de democracia na educação

A democracia, como temática presente no discurso de Fernando de Azevedo, assume um significado de garantia de estabilidade política nas instituições capazes de promover a igualdade de oportunidade e de servir de instrumento para a reconstrução do País. Ela aparece na obra de Fernando de Azevedo como algo a ser construído e dentro de um projeto de nação moderna, na qual

a escola e os meios de comunicação, especialmente a imprensa, estejam sempre a serviço da formação do povo e de uma opinião pública esclarecida.

Em Anísio, a relação entre democracia e educação dá-se no processo civilizatório. Esse ideal, assumido em seu livro *Educação para a Democracia*, é exposto mediante princípios filosóficos:

A democracia não pode existir sem educação para todos e cada um, pois importa transformar, não alguns homens, mas todos os homens, para rematar, por evolução consciente, a obra que as sucessivas civilizações, desde o começo dos séculos, vêm realizando pela injustiça e, conseqüentemente, a violência (Teixeira, 1936, p.15).

Em 1956, já atuando na cena política e educacional, Anísio proferiu um discurso no qual defendeu a premissa de que o ideal democrático passa pela educação, sendo, portanto, a educação fundamento da democracia:

A educação nas democracias, a educação intencional e organizada, não é apenas uma das necessidades desse tipo de vida social, mas a condição mesma de sua realização. Ou a educação se faz no processo das modificações necessárias na formação do homem para ver se opera a democracia, ou o modo democrático de viver não se poderá efetivar. Daí ser a educação um dos fundamentos da crença democrática...a escola sendo o instrumento desejado de sua realização (Teixeira, 1956, p.206).

Florestan alerta para o amplo significado que o tema da democracia na escola pode ter e que inclui desde a transformação das técnicas e dos métodos pedagógicos até a interação aberta e construtiva da escola com as necessidades e os interesses sociais dos círculos humanos a que serve. Para Florestan, o elemento central da democracia, no caso da escola, está expresso na universalização das oportunidades educacionais. Em várias passagens de seus escritos, a democracia na educação é interpretada como uma dívida histórica que a República não saldou e para a qual os esforços dos pioneiros não foram suficientes.

A proposta de democracia na educação em Darcy Ribeiro passa pelo projeto de socialismo de seu partido e inclui a expansão e a oferta de ensino básico para todos os brasileiros.

O projeto de universidade

Em 1934, tendo Fernando de Azevedo como um de seus fundadores, nasceu a Universidade de São Paulo, que se constituiu ponto de referência para a difusão de cultura e de pesquisa em diferentes especializações e núcleo de formação de professores para o ensino secundário. A criação de um campo universitário no Brasil, na década de 30, teve como horizonte a produção de conhecimentos sobre a realidade social brasileira, por meio da constituição de um corpo intelectual empenhado em descobrir e interpretar o Brasil, romper com a organização social anterior à Revolução de 30 e estabelecer novos princípios de ingresso do País na modernidade. Em São Paulo, montou-se um clima de efervescência cultural, centrado na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

A criação da Universidade do Estado de São Paulo abriu, para Fernando de Azevedo, a possibilidade de construção e difusão de um discurso crítico e científico sobre a negação ao povo do direito à educação e à cultura.

Anísio Teixeira criticava a universidade voltada exclusivamente para a formação profissional, sugerindo que ela deveria desenvolver o saber em todos os seus aspectos e estimular a criatividade intelectual:

A função da Universidade é uma função única e exclusiva. Não se trata somente de difundir conhecimentos. O livro também o difunde. Não se trata somente de conservar a experiência humana. O livro também a conserva. Não se trata somente de preparar práticos ou profissionais, de ofícios ou artes. A aprendizagem direta prepara, ou, em último caso, escolas muito mais singelas do que a Universidade (...) Trata-se de manter uma atmosfera de saber, para se preparar o homem que o serve e o desenvolve. Trata-se de conservar o saber vivo e não morto, nos livros ou no empirismo das práticas não intelectualizadas. Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva (Teixeira, 1935, p. 12).

Florestan Fernandes vê a universidade brasileira sofrer de um mal congênito que advém de sua formação nos moldes das unidades conglomeradas. Essa característica não resulta apenas de processos internos à educação superior. A formação da universidade, a partir de um conglomerado de unidades isoladas, revela a importância que se dava à universidade de tipo tradicional e à dependência aos grandes centros culturais do mundo.

Apesar de os discursos oficiais tenderem a envolver a universidade com o desenvolvimento econômico e social do País, nenhum projeto de desenvolvimento deu destaque suficiente à universidade. Uma das marcas da própria universidade é o seu caráter elitista e distanciado dos problemas sociais.

Para Florestan, as propostas de alteração do sistema universitário brasileiro, seja por meio da reforma universitária, seja via projetos de Lei de Diretrizes e Bases da Educação, mostraram-se, em geral, tímidas, configurando-se como mudanças dentro da ordem, ou seja, mudanças aceitáveis para a manutenção da ordem vigente.

Florestan entende que o projeto de universidade passa, necessariamente, pela função emancipadora que ela deve ter no âmbito da cultura nacional. Outro componente essencial do projeto de universidade, defendido por Florestan Fernandes, consiste na liberdade e em inovações necessárias ao trabalho crítico no campo científico, por ele denominado de "radicalismo intelectual".

Para Darcy Ribeiro, a força contestatória dos jovens deve ser o elemento marcante da universidade. Ele defende, em seu projeto de universidade, uma maior e melhor distribuição de oportunidades educacionais no ensino superior e o aperfeiçoamento contínuo da função central da universidade: a pesquisa e a produção de conhecimento científico.

O projeto de universidade de Darcy Ribeiro assume o sentido de uma espécie de arqueologia epistemológica, cujo núcleo central é o processo civilizatório:

Universidade é aquela instituição fundamental que garante o domínio do saber em que se funda uma civilização. Qualquer civilização se baseia num corpo de saber erudito, que não pode ser transmitido oralmente, mas que é transmitido num nível erudito pelas instituições universitárias (Ribeiro, 1985, p.25).

A criação da Universidade de Brasília (UnB) representou um engajamento na perspectiva de se apostar na produção do saber, na maioria desse saber e na possibilidade de se formular e realizar um projeto capaz de integrar conhecimentos e difundi-los. Segundo Darcy, a Universidade de Brasília foi, de certa forma, a aspiração mais profunda da intelectualidade brasileira, particularmente dos cientistas, pois foi a comunidade científica, por meio da

Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), que mais o assessorou na formulação do projeto da UnB.

No segundo mandato de Brizóla (1990-1994), Darcy Ribeiro deparou-se com mais um desafio: criar uma universidade no norte fluminense. No novo projeto, enfatiza a idéia de uma universidade que leve ao domínio das ciências básicas, das práticas tecnológicas de ponta, que poderão estar futuramente predominando no Brasil. Para tanto, faz-se necessária uma universidade com visão crítica do presente, voltada para a modernidade do processo de desenvolvimento social e cultural da humanidade.

O engajamento político-partidário

A posição de Fernando de Azevedo quanto à possibilidade de participação direta no partido político não está, em momento algum, assumida em seus escritos. Ele advogava certa "neutralidade" a respeito de engajamentos político-partidários quando se atua na esfera educacional. Essa temática encerra o silêncio principal de Azevedo, a despeito de referências, ainda não confirmadas, de uma suposta simpatia a ideais socialistas. Mesmo ocupando importantes cargos políticos e atuando afiançado pela família Mesquita de *O Estado de S. Paulo*, Fernando de Azevedo nunca assumiu abertamente compromissos de cunho político-partidário.

Anísio sempre recusou convites de filiação político-partidária. Construiu sua atuação política no espaço público, ocupando, inicialmente, cargos de destaque no Estado, mediante uma articulação com a oligarquia baiana. Podemos afirmar que Anísio nunca pertenceu a qualquer partido político. Sua bandeira era antes a defesa da escola pública, que começou a defender em 1924 e perdurou ao longo de sua vida. Muitas vezes, não encontrando espaço para concretizar seus ideais em direção à democracia liberal, abriu mão dos postos que ocupou para se manter coerente com os seus princípios. O seu silenciamento determinado por forças contrárias a sua atuação política e educacional, tanto em 1935 quanto em 1964, evidencia o cerceamento de sua luta em defesa da escola pública. O silêncio a que foi submetido em 1935 serviu para reconhecer e confirmar que a sua opção estava afinada com anseios democráticos.

Florestan Fernandes vislumbra, nos partidos políticos, os novos agentes sociais capazes de mobilizar a sociedade para as grandes mudanças, incluindo-se aí as do campo educacional. A temática da educação e do engajamento político-partidário está presente em várias passagens de sua obra. Na sua perspectiva, a educação não se reduz à formação escolar. Ela se inscreve no terreno das práticas sociais e da liberdade. É uma ferramenta importante de emancipação das classes populares e de superação de desigualdades. Do ponto de vista político-partidário, a educação está voltada para a construção de uma consciência social, pois existe um conteúdo ético no processo pedagógico. Não existe processo de transformação social em que a educação não tenha papel de destaque.

Para Darcy Ribeiro, a militância político-partidária deu-se fundamentalmente pela linha do varguismo e do trabalhismo. Foi por meio dessa militância que se projetou como político profissional e construiu o seu projeto de escola pública de tempo integral - o Ciep. Darcy sempre participou ativamente da luta pelo desenvolvimento cultural e educacional do País, tendo para isso ocupado cargos de destaque tanto no Brasil como no exterior, onde foi membro da Comissão de Estudos de Educação da Unesco. O seu envolvimento com a educação e com partidos políticos sempre foi assumido publicamente e marcado por propostas originais, mesmo que polêmicas.

A nova versão do discurso pedagógico da modernidade

O discurso pedagógico da modernidade, que no processo educacional brasileiro se inaugurou com as reflexões que os pioneiros produziram acerca de suas reformas e lutas pela defesa da escola pública, teve duas fases bastante distintas de formulação ideológica. A primeira, de conotação liberal, assentou-se no liberalismo e na atuação individual de homens como Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, que instituíram no campo pedagógico um discurso em defesa da escola pública, obrigatória, laica e gratuita em todos os níveis. A segunda

fase ganhou tons socialistas distintos e difundiu-se pela via dos partidos políticos de tradição varguista e trabalhista.

A análise da opção político-partidaria e da visão educacional de Darcy Ribeiro e Florestan Fernandes permite vislumbrar uma nova configuração no discurso pedagógico da modernidade, com destaque para o papel desempenhado pelo partido político como agente responsável por transformações nos campos social e educacional.

Pode-se detectar algumas diferenças entre os projetos socialistas do PDT e do Partido dos Trabalhadores (PT). O projeto educacional do PDT prioriza a escola pública fundamental de tempo integral, preocupando-se em dar à classe trabalhadora escolaridade elementar e condições de saúde que permitam sua inserção no meio urbano, com domínio sobre os signos da modernidade.

No PT, a proposta educacional ganhou cunho mais sociofilosófico, pois, na visão de Florestan (1989, p. 147), a educação e a "auto-emancipação coletiva dos trabalhadores colocam-se como co-determinantes de uma relação recíproca mediada pela escola e inspirada na função natural da classe trabalhadora de negar revolucionariamente a sociedade existente".

A derrocada do socialismo real e a onda neoliberal e globalizante tendem a imprimir à tese de defesa de um espaço público para a educação um sentido de projeto passado e que, segundo alguns educadores e políticos, poderá ser substituído por escolas alternativas administradas por organizações não-governamentais. Tais projetos estariam muito bem sintonizados com a proposta de Estado mínimo e cada vez mais distanciado do dever de cumprimento de direitos sociais, como o de garantir educação escolar para formar os seus cidadãos. Estamos nos deparando hoje com um projeto de educação pública que tende a substituir o sentido público/estatal da educação escolar para uma idéia de público/organizado por entidades da sociedade civil. Consideramos imprescindível e urgente uma avaliação, um balanço dos rumos que estão sendo traçados para a escola pública, sob pena de perdermos a compreensão da importância e do sentido da luta em prol do ensino público desencadeada pelos pioneiros nos anos 30.

Referencias bibliográficas

AZEVEDO, Fernando. *Historias de minha vida*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1971.

_____. *Sociologia educacional: introdução ao estudo dos fenômenos educacionais e de suas relações com os outros fenômenos sociais*. 2.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1951.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Persona, 1974.

BUFFA, Ester, NOSELLA, Paolo. *A educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea*. São Paulo: Cortez, 1991. (Biblioteca de educação. Série 1, Escola ; v.17).

FERNANDES, Florestan. *O desafio educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. *A sociologia no Brasil: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento*. Petrópolis: Vozes, 1977. (Sociologia brasileira v.7).

_____. *A universidade brasileira: reforma ou revolução?* 2.ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1979. (Biblioteca Alfa-Omega de Ciências Sociais. Série 19, Sociologia ;v.3).

GRAWITZ, Madeleine. *Méthodes des sciences sociales*. Paris: Dalloz, 1986.

HABERMAS, Jüger. *O discurso filosófico da modernidade*. Lisboa: Pub. D. Quixote, 1990.

HAQUJRA, Osakabe. *Argumentação e discurso político*. São Paulo: Kairos, 1979.

KUHN, Thomas. *A estrutura das revoluções científicas*. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 1987.

MARTINS, Luciano. A gênese de uma intelligentsia: os intelectuais e a política no Brasil. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v.2, n.4, p.65-87, jun. 1987.

MONARCHA, Carlos. *A reinvenção da cidade e da multidão: dimensões da modernidade brasileira*. São Paulo: Cortez, 1989.

NUNES, Clarice. *Anísio Teixeira: a poesia na ação*. Rio de Janeiro, 1991. 2v. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica.

_____. *A construção do campo pedagógico: o processo de criação da identidade do educador profissional*. Niterói: UFF/ESSE/SFP, [19—]. mimeo.

RIBEIRO, Darcy. *Aos trancos e barrancos como o Brasil deu no que deu*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1985.

TEIXEIRA, Anísio. Aula inaugural da UDF, em 31.07.1935. *Boletim da Universidade do Distrito Federal*, Brasília, v.1, n.1/2, jul. 1935.

_____. Democracia e educação: o processo democrático da educação. In: *Educação e o mundo moderno*. São Paulo: Ed. Nacional, 1969. p.205-221. (Tema "C" XII da Conferência Nacional de Educação, 1956, Rio de Janeiro).

_____. *Educação não é privilégio*. 4.ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1977.

_____. *Educação para a democracia*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1936.

_____. A universidade e a liberdade humana. In: *A educação e a crise brasileira*. São Paulo: Ed. Nacional, 1956. p.260-261. (Palestra proferida na III Assembléia-Geral da União de Universidades da América Latina, 1954).

Recebido em 28 de novembro de 1995.

Diana Couto Pinto, doutora em Educação Brasileira pela Universidade Estácio de Sá (UES A), é professora adjunta e pesquisadora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Maria Cristina Leal, doutora em Educação Brasileira pela UFRJ, é professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Marília de Araújo Lima Pimentel, doutora em Educação Brasileira pela UFRJ, é professora adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

The research had analysed the modern pedagogical speech created in Brazil by the thought and action of some liberal and socialist educators who had influenced the building of the educational public system between 1930 and 1990. This article presents some issues that indicate the different meanings that liberal and socialist educators had given to the modern pedagogical speech. It emphasizes that while the liberal educators did not agree to take part in political parties, the socialist educators assumed that without the presence of political parties they couldn't fight for the public school.

Cette recherche analyse les propositions pédagogiques de la modernité faites au Brésil par la pensée et l'action de certains éducateurs libéraux et socialistes ayant influencé la création du système public d'enseignement entre 1920 et 1990. Dans ce travail, nous présentons certains thèmes qui montrent les différentes significations données par les éducateurs libéraux et socialistes aux propositions pédagogiques de la modernité. Cette recherche signale que les éducateurs libéraux n'ont pas fait partie des organisations politiques, alors que les éducateurs socialistes ont déclaré

que sans l'action à l'intérieur du parti, ils ne pourraient pas lutter pour la défense de l'enseignement public.

La investigación analizó el discurso pedagógico de la modernidad construido en Brazil por el pensamiento y la acción de algunos educadores liberales y socialistas que influenciaron la creación del sistema público de enseñanza entre 1920 y 1990. En el artículo se presentan algunos temas que demuestran los diferentes significados que educadores liberales y socialistas imprimieron al discurso pedagógico de la modernidad. El texto enfatiza que enquanto los educadores liberales no asuman filiación en partidos políticos, los educadores socialistas sustentaran que sin la presencia del partido político no podrán luchar en defensa de la escuela pública.

*Sujeitos Históricos: seus Lugares na Escola e na Formação de Professores**

Célia Frazão Linhares

Universidade Federal Fluminense (UFF)

Não le percas tão miseravelmente em teus pensamentos.
SHAKESPEARE

...o pobre é a garantia de uma visão de futuro.
MILTON ALMEIDA DOS SANTOS

A tragédia social e educacional brasileira perdura e se aprofunda pela ausência, na sociedade brasileira, de uma conjugação de forças que represente uma paixão para revertê-la. Uma paixão política que se entrelace com a busca de saberes e conhecimentos, que se alimente de uma curiosidade por compreender os mecanismos de opressão, representando uma forma de afirmação da vida, em que o sabor esteja implicado na ampliação e apropriação do saber pela ação dos sujeitos históricos nele envolvidos. Uma das vias para reinventarmos a Educação de Professores é empreendermos uma "arqueologia da escola" em busca de sonhos e conflitos nela já vividos para ressignificá-los em projetos de uma nova instituição escolar.

A maior tragédia da escola pública brasileira é que ela convive com o conformismo da sociedade

Em meio a tantas informações e teorias que se autodefinem como verdadeiras e científicas, que não param de se amontoar, trazendo a impressão

♦Uma versão do presente artigo foi publicada em SILVA JUNIOR, Celestino, RANGEL, Mary (Orgs.). *Nove olhares sobre a supervisão*. Campinas: Papyrus, 1997.

de que algo de importante e decisivo está para ser descoberto, inventado, anunciado, a crise da escola pública - que reflete e aprofunda a perda do exercício ético entre nós - continua a desafiar nossa capacidade de formulação e, por conseguinte, de intervenção.

O desastre educacional produzido dentro da escola, que todos sabemos estar interligado aos processos crescentes de exclusão social, vem sendo pouco referido à sua dimensão simbólica, à construção histórica de valores e significados comuns, sem os quais não é possível elaborar um projeto pedagógico. Para construir o sentido de uma sociedade, não se pode manter barreiras entre sua produção material e sua produção simbólica. Uma e outra se condensam na definição do que somos e do que queremos ser, que funda e sustenta nossa própria ação política.

A problemática educacional tem sido tratada como uma subsidiária das questões econômicas e financeiras, tanto na perspectiva conservadora e liberal - com que se alinha a nova direita - quanto no tratamento elaborado pelas versões vulgares do socialismo e do materialismo histórico-dialético, que se articulam no campo progressista.

Em outras palavras, se dependemos quase exclusivamente das análises econômicas para nossos estudos e explicações do processo social e educativo, é importante sublinhar que a esfera da produção não saiu *ex nihilo*, mas vem sendo partejada por embates tramados historicamente, quer dizer, fermentados, na cultura, marcados pelo acervo da memória social, saturados de imagens que, por serem pouco discutidas, funcionam como um *a priori*, legitimando alguns exercícios do poder, em detrimento de outros.

Agora, por exemplo, a classe dirigente insiste em apresentar promessas de solução para as graves questões nacionais, mediante as privatizações (como expressão de políticas neoliberais) e a repressão policial (como uma das faces do neoconservadorismo), enquanto nega à sociedade brasileira sua participação na construção de um processo civilizatório. Na atual refundação capitalista não há lugar para escolhas de sujeitos históricos: a opção colocada está presa à lógica da competição sem trégua, em que, por um lado, impõe-se a vitória dos mais fortes, num verdadeiro darwinismo social, para ser consolidada

com a legitimação, ainda que dada de forma passiva pelos derrotados, e, por outro, profetiza-se a aproximação do caos, da barbárie. O dilema estabelecer-se-ia com a seguinte "escolha": engole-se a tirania, o que corresponderia a se resignar com ela, ou sua exacerbação vai acabando por aniquilar o que ela própria proclama defender: as possibilidades de vida social.

Ao minimizarmos o esforço humano e social para submeter a ordem cotidiana a um exercício de reinvenção - em que a memória seria restaurada como um baú de sonhos não realizados, de conflitos ainda não extintos e, portanto, de fonte de criação que tensiona o instituído no sentido de sua superação em busca de maior solidariedade¹ - , perdemos um solo ético de fundamental importância para a educação.

Como podemos olhar, descrever, estudar a questão da escola pública, sem estremecermos diante dela?

Como podemos nos perder tão miseravelmente num jogo de pensamentos que se dissolvem em aplausos ou em efeitos de eco, sem que as elaborações sejam seriamente assumidas como instrumentos de intervenção da realidade? Afinal, no estado em que a escola pública se encontra já representa um intenso argumento inviabilizando as esperanças de diálogo, de interlocução, sem as quais a escola não encontra sustentação possível.

Só mesmo uma forte naturalização das desigualdades - que nos esconde seu profundo enraizamento histórico, com que vai se alimentando a *razão cínica*² que nivela todos os atos a uma avaliação utilitária e particularista - é que torna possível que não nos assustemos com a desintegração da escola pública. Sem escola pública que possibilite uma aprendizagem do conhecimento como uma tensão emancipatória, como realizar o fundamental exercício de escolhas em que cada nação define concretamente sua presença nessa rede de interdependências que vai se tornando cada vez mais intensa.

¹Não podemos esquecer que o mito grego concebe as musas, de quem a poesia receberia um lampejo inspirador, como filhas de Zeus e de Mnemósina, a deusa da memória, que representaria uma guardiã contra o esquecimento.

²SÁ em 1988, Costa (1994, p.40) usara essa expressão para analisar "o descrédito das leis e o ataque ideológico à idéia do sujeito moral ideal", referenciando-se em estudos de Sloterdijk.

Não podemos minimizar a importância que a escola e a cultura letrada exercem no sentido de frear os imediatismos das reações e de ampliar os instrumentos não só para a sobrevivência humana mas, sobretudo, para a compreensão da trama histórica e das escolhas alternativas de respostas que cada sociedade pode ter e que podem constituir-se como projetos.

Mas bem sabemos, que não é qualquer escola que irá nos ajudar a responder às graves questões intensificadas nesse período de crise. Sem uma escola pública que nos permita aceder à palavra, desnaturalizar as iniquidades com que fizemos nossa história, elaborar projetos coletivos e individuais, ou seja, sonhar com outros mundos, será bem mais difícil sair deste abismo onde a miopia, própria da luta pela sobrevivência, nos mantém.

A rigor, sob intensas ameaças de exclusão física e moral, a ânsia de sobreviver que marca este final de século aproxima-se da selvageria com que o capitalismo se estruturou, no século XVII, o que fez Hobbes concluir que "o homem é o lobo do homem".

Em países do capitalismo periférico, como o nosso, em que os direitos civis, sociais e humanos sempre primaram por sua função de adereço, penderes de uma retórica que primou pela convivência com a iniquidade, com a injustiça, legitimados pelos usos e costumes, a organização da sociedade e a noção da própria humanidade foram se impregnando de hierarquias e conflitos. Uns seriam mais humanos que outros.

Roberto da Matta explorou a expressão "sabe com quem está falando?", para nos mostrar os limites das discussões em face de um escalonamento de privilégios muito assentado na nossa estrutura social.

Darcy Ribeiro (1995), remexendo nossa herança coletiva, registrou que "levamos sempre conosco a cicatriz de torturador impressa na alma e pronta a explodir na brutalidade racista e classista."

Em consequência de tudo isso, a indignação parece cabível quando privilégios já naturalizados são feridos ou ameaçados. Só alguns poucos têm espaço para a indignação,³ com seus mecanismos de terror; para os demais

Balançamos em movimentos pendulares entre duas esferas de valor: "uma indignada e furiosa, outra generosa e condescendente, e acreditamos com isso salvar a própria pele." (Castello, 1994, p.16)

caberia esperar pelas concessões e favores. Oscila-se assim entre a violência ativa - ora dirigida aos destituídos de poder, ora por eles acionada, e a violência passiva - autodirigida pelas próprias vítimas, e que redundam em um conformismo que cresce com o crescimento das excludências e suas ameaças. Uma e outra exprimindo a banalização da vida. Isto equivale à alternância das duas faces de uma mesma moeda: a moral da sobrevivência e o jogo de luz do espetáculo narcísico. Afinal, não podemos esquecer que, entre nós, o limite que separa o herói do vilão é sempre poroso, precário.

Somente a pulverização dos significados sociais pode nos atirar nesse *vale-tudo* e, portanto, nesse *nada-vale*, nos fazendo espectadores de um processo como o que vem vivendo a escola pública brasileira, quando se lhes arranca uma identidade social, denegando aos alunos e professores o acesso a saberes e conhecimentos, a uma elaboração de um autoconhecimento pela partilha das experiências coletivas, como matrizes de projetos, expectativas e esperanças, com que viabilizaríamos nosso presente, que sempre se faz como uma travessia para o futuro.

No nosso caso, para qual futuro?

Numa época em que o próprio exercício ético exige um nível complexo de organização de conhecimento, quando a identidade nacional supõe a elaboração coletiva de símbolos e significados sociais (Castells, 1990), é preciso encarar que um tipo de educação escolar, que não atinge os sujeitos históricos, obstrui nossa participação nacional nesse processo de interdependência da cultura e da economia, que nos vem sendo imposto num circuito homogeneizador e opressivo.

Isto nos lança um desafio em dose dupla: *ampliar a escola, ampliando internamente seus espaços de atuação de sujeitos.*

Sabemos que o sujeito é sempre conquista contra o assujeitamento: assujeitamento material, mas também assujeitamento moral, que são operados simultânea e interligadamente. A servidão se faz norma quando os "educados" comandam o espetáculo social, exibindo instrumentos de cálculos e planos, justificados em sua dureza pela suposta função de impedir o caos, a exclusão, a guerra que não param de promover. Guerras que mais que os bens materiais

destroem hoje sociedades, classes e grupos sociais e pessoas em verdadeiros "assassinatos culturais", para usar uma expressão de Glauber Rocha.

Não podemos esquecer que são os que dispõem de um alto nível de escolaridade e que pertencem às classes dirigentes que comandam os grandes crimes contra a humanidade, embora a imagem do ladrão e do delinqüente seja atribuída, com freqüência aos pobres, aos negros e mestiços, aos *gays*. Contra eles é imputada a responsabilidade sobre os problemas nacionais: são eles apontados como a causa da violência urbana, do desemprego, do atraso nacional, das endemias e epidemias, da falta de aprendizagem escolar e por aí vai...

São, ainda, os altamente escolarizados que vão forjando a tecnologia como arma de luta, à sua *imagem e semelhança*, e logo impondo sua eficiência e frieza como modelo da e na produção social. Homens e mulheres-máquinas, em diferentes locais da sociedade, acionam botões propulsores de uma produção acumulativa, competitiva, que se exhibe em guerras "cirúrgicas" e técnicas como a do Golfo, que vimos tão recentemente pela televisão. Uma alegoria do produto escolar? Escolarizados que sabem engendrar esquemas potentes de destruição, que conhecem como intensificar os mecanismos de acumulação, mas desprezam a vida, são reféns de uma cultura que alterna como faca de dois gumes a permissão de matar e de sobreviver (Enzenberger, 1995).

Se o momento é de crise da própria civilização, dela só sairemos com uma escola que se refaça, escapando da reprodução do já feito, mas sem abandonar a longa estrada percorrida. Até porque sabemos que *o passado não nos condena*, desde que aprendamos a conjugar a tradição, extirpada do seu entulho conformista, com o esforço de criação do novo.

Sem um processo de escolarização vivo e duradouro, qualquer processo de democracia e desenvolvimento sofrerá de artificialidades intransponíveis.

A perversão do conformismo social com a negação escolar é tão mais grave porque vai conformando uma opção de escola que desde início vem marcando a sociedade brasileira: uma escola dual, que agora toma a forma de "escola apartada", para usarmos uma expressão de Cristovam Buarque, ou seja, fraturada e distanciada em suas partes por abismos que não param de se aprofundar.

Sem que a sociedade brasileira assuma a escola como uma questão fundamental, continuaremos sem direção para o próprio sistema de produção e o próprio sistema político.

Produzir, para quê?

Controlar, com que direção, em que sentido?

Ingressar nos processos de mundialização só nos interessa se pudermos escolher a forma específica de nossa contribuição, como um exercício de liberdade e libertação próprio de sujeitos coletivos em tensão com sujeitos individuais.

Até agora, o crescimento da economia brasileira se fez *pari passu* com a concentração de bens e a ampliação da miséria.

* * *

Segundo divulgação do Unicef, o Brasil é o 6º país, entre os piores do mundo em matéria de evasão escolar. Apenas 39% dos que ingressam na Iª série atingem a 5ª série. Os companheiros recordistas em *expulsão* escolar (expressão que arranca esta realidade do eufemismo usual que é a *evasão* escolar) são pequenos países africanos, alguns com recentes processos de independência política, muitos em guerra interna, e com economia absolutamente insignificante, portanto, em nada comparáveis ao Brasil. Vale a pena reconhecê-los: Guiné Bissau (20%), Etiópia (31%), Moçambique e Angola (34%), Madagascar (38%).

Os números que retratam essa realidade assustadora para um país reconhecidamente pujante como o Brasil, com ilhas de sofisticação e prosperidade, não podem vir isoladamente. No *ranking* internacional, o professorado de São Paulo, o estado mais rico da Federação, ocupa uma posição inferior à de Bombaim, considerada na Índia a *cidade da miséria*. Mas as comparações não param aí. Confrontado com o que foi há trinta anos atrás, o salário do professor sofreu uma redução de um quarto de seu valor (*Veja*, 20/11/1991), ocupando um dos últimos lugares, entre os mais baixos do mundo.

Afinal, este é um problema em que as evidências vão exibindo um nível de gravidade que não pode passar despercebido. Quando comparado aos garís e mesmo a certos tipos de empregados domésticos, o professor do ensino básico público, na maioria dos casos, fica em desvantagem financeira.⁴

⁴A exceção mais clara se inscreve nas administrações do PT que, pela própria ideologia partidária, confere um tratamento especial à educação e à saúde.

O número de pedidos de demissão da escola, depois de um concurso público, e até com a estabilidade garantida, bem nos dá a medida do desespero desses professores, frustrados em suas expectativas coletivas e individuais como classe popular, mestiços e mulheres.

No Rio de Janeiro, 20 pedidos diários de demissão da rede municipal e estadual (*Veja*, 24/5/1995) mostram uma realidade que se inscreve como frustração no cotidiano escolar. Para confirmar essa realidade captada por Chico Buarque de Holanda - a dor do povo, dos professores, aqui e acolá -, começa a aparecer nos jornais, apontando a população que mora nas ruas, como foi o caso notório da professora de Campos que se alojou debaixo da ponte (*Jornal do Brasil*, 22/5/1995).

Mas, ainda, na grande imprensa, começam a aparecer publicidades assinadas por empresas, às vésperas das eleições de 1994, destacando o orçamento de 10 bilhões de dólares gastos com alunos repetentes, como uma maneira não só de alertar aqueles que com "boa-fé" compõem a elite, que têm negócios ou empregos e que, portanto, pagam a despesa com programas populares de educação, de que deveriam estar alertas em relação à má administração pública com todo o grande desperdício. Mas não param aí. Insinuem o prejuízo por tentar dar escola a quem não quer aprender. Velha tecla de culpabilização da vítima.

##*

Num país com uma pós-graduação que já conta com a produção de mais de 6 mil dissertações, que alimenta um movimento editorial respeitável, grangeando uma expressão dentro e até fora do Brasil, como convivemos com este descalabro público?

Enquanto se difundem as comunicações via satélite e televisão a cabo, e antenas parabólicas emprestam às cidades e às suas periferias o aspecto de uma horta de cogumelos gigantes (Macaé constitui um exemplo concentrado deste tipo de paisagem), a escola pública se esvai, perdendo sua credibilidade e a identificação social do seu trabalho.

A constatação e o espanto fazem-se mais agudos quando confrontamos o alto teor de inventividade que percorre a cultura nacional, uma inventividade

posta à prova, neste exercício diário de driblar ameaças de morte. Uma inventividade que parece condenada a ser mantida fora da escola, privando-a do trabalho de traduzir problemas que são ocultados como enigmas invisíveis em desafios formulados e discutidos pedagogicamente.

Como produzimos uma escola tão excludente que, à medida que cresce fisicamente, se desintegra internamente? Como mantemos uma instituição escolar que exclui do exercício de fazer-se sujeito de conhecimento mesmo aqueles que inclui dentre os seus pertencentes, professores e alunos?

Com o pulso escravocrata, o Brasil reservou a aprendizagem letrada para a classe dirigente, tanto que até na década de 20, apenas 25% da população brasileira sabiam ler e escrever. Os restantes 75% se constituíam de analfabetos (*Anuario Estatístico do Brasil*, 1936).⁵ Agora que os pobres, sempre considerados a ralé que nada merece, entraram na escola, ela se torna diluída em ensinamento e perdida em termos de significação, sentido de vida, incapaz, portanto, de vertebrar um projeto pedagógico potente.

A escola ficou vazia de projetos. Até então, mesmo livresca, repetitiva e autoritária, ela veiculava os interesses da classe que ocupava as posições de mando e que, portanto, controlava a sociedade brasileira.

Agora, os que estão dentro dela têm cultura e interesses diferentes daqueles primeiros. Não lhes interessa conservar os privilégios que sempre os excluíram, mas fazer do saber escolar algo vivo para ser feito, que lhes ajude a entender mais de si mesmos, entendendo mais os movimentos que vêm produzindo o Brasil; um saber escolar que contribua para a ampliação de escolhas, um saber aberto a virar ferramenta em suas mãos, para que possam formatar espelhos capazes de os refletir inteiros, em suas lutas e dificuldades, em seus sonhos e pesadelos, em suas alegrias e infortúnios; um saber que possa ser traduzido em narrativas em que o ser popular, o ser pobre, não se seja incompatível com a dignidade humana.

Mas é neste enclave que a proposta de uma escola verdadeiramente pública cai numa rota de colisão com o capitalismo e com as suas marcas próprias dentro da cultura brasileira, ambos forjados pela excludência: se na escola entram os pobres, a escola deve ser pobre, eis a conclusão perversa.

⁵Citado por Ribeiro (1982).

Nesta colisão, ainda está presente mais um agravante: a democracia como um projeto de direitos universais, que precisava de professores para a difusão de ensinamentos cívicos, morais e racionais, considerados indispensáveis para a participação cidadã, vem sofrendo processos de encolhimento. Atualmente, sua imagem tem um ar constrangido de quem se faz e se refaz em gabinetes fechados, definindo regras para a legalização de sucessivas retiradas de direitos populares.

É em meio a esses movimentos que se pode entender o problema da escola pública: abandonada pelos governos, denegrida pela rede de informação social, escanteada do debate público, esvaziada teoricamente, ocupada transitoriamente por profissionais que tentam conciliar a própria sobrevivência com sua permanência na escola, sistematicamente corroída pelas profecias do "não tem mais jeito".

Os velhos esquemas de luta, como a greve, por exemplo, parecem não responder à magnitude do problema. A convicção de que é urgente instituir uma nova concepção e prática de escola só não é maior que a ausência de pistas concatenadas, por deficiência de uma reflexão teórico-pedagógica que conjugue os avanços do pensamento filosófico, das ciências sociais, da psicanálise e da literatura com o desejo de compartilhar o saber como um exercício de engrandecimento da vida humana e social.

Para não admitir o próprio e incômodo vazio, a escola se faz arrogante, como se herdasse a empáfia de classe patrimonialista e escravocrata que a mantinha ocupada e controlada. Por isso, além de vazia, a escola assume um ar pedante, distante de sua realidade social, dos pais de seus alunos, sobretudo, dos mais pobres, fazendo-se um espaço por onde ecoam gritos para manter a disciplina e por onde os silêncios significam, com frequência, negação de

I presenças indesejadas, impossibilidade de intervenções mais efetivas e criadoras. Mesmo sabendo das contradições, a força da hegemonia vai confirmando medrosos, fracassados e revoltados, uns e outros marcados por um espelho que os reflete no que eles têm de possibilidades, as mais negativas, devolvendo-lhe assim uma imagem autodesprezível.

Esta é a nossa tragédia. Tragédia tão mais funda que se recusa a ser aliviada com unguentos tecnicistas. Tragédia da qual não podemos nos livrar sem contarmos com os movimentos insútuíntes com que os insatisfeitos buscam instalar caminhos de emancipação na sociedade e na escola.

Se nossa sociedade e nossa escola não tivessem que responder à demandados pobres, desses "trabalhadores sem trabalho", desses lavradores sem terra, desses "estudantes sem estudo", desses que, com dificuldade, entram na emergência dos "hospitais sem a esperança da saúde", bastariam remendos leves na política econômica, social e educacional. Mas pobres e miseráveis penetram na cidade, na escola e sacodem o presente e nos fazem olhar o futuro, num exercício ousado de instituir o novo ou abdicar da democracia, da convivência, da própria humanidade.

Portanto, uma tragédia que não pode ser enfrentada só com os que estão dentro da escola, professores e alunos, supervisores, orientadores, administradores e seus auxiliares, mas que sem eles também não será resolvida. A eles cabe traduzir em saberes e fazeres escolares os projetos populares que vão sendo gestados pelos sujeitos históricos.

As pressões sociais para que um número crescente de pessoas possa usufruir do conhecimento escolar vêm sendo respondidas com escolas públicas desfibradas. A instituição escolar torna-se, assim, um tipo de confinamento institucionalizado cuja vantagem seria ocupar as crianças, transmitindo-lhe um saber sem sabor, impotente para fazê-las descobrirem-se vivas. A sua tarefa é impor aos alunos um tipo de disciplina e persistência que as disponha para lutar só pela sobrevivência, num processo de aniquilamento moral que tem como meta a resignação do perdedor.

Assim vai se delineando uma nova taxionomia para as instituições escolares (Dale apud Apple, 1993; Zemelman, 1993), as destinadas aos herdeiros dos triunfos da classe dirigente, com ciência, tecnologia e inventividade, capitaneadas para a competição - a chamada *escola de mercado*; as mantidas para preparar as "formigas" que engrossarão as filas dos que disputarão uma vaga no mundo dos empregos - a chamada *escola mínima*; e, finalmente, identificamos, um tipo degradado de escola, que mais se assemelha a um depósito

de crianças e jovens, que prepara perdedores conformados - a *subescola*. Uma subescola para uma subclasse: os excedentes da sociedade de consumo.

Em primeiro lugar, não podemos extirpar da crise nem os riscos nem as oportunidades com que as encruzilhadas são feitas: nem só sonhos bons, mas tampouco pesadelos todas as noites.

É preciso, sim, indignar-se com os desacertos e os blefes consentidos e temer, responsabilizar-se e atuar para encontrar caminhos novos para a escola brasileira.

Como despertar, se o pesadelo nos maltrata?

Uma das árias da ópera inspirada no *Werther*, a obra apaixonada do jovem Goethe, tem um título muito expressivo: "Por que despertar se o sonho é tão bom?"

Recentemente, retomando contato com essa ópera, refleti o quanto o embalo do sonho, fechado nele mesmo, pode desviar do contato, às vezes doloroso, mas sempre rico, com a própria realidade. Se tudo está bem, para que despertar? Lembrei-me então de Milton Almeida dos Santos (*Veja*, 16/10/1994), em recente entrevista, depois do recebimento do prêmio internacional Vautrin Lud Vali, em que ele credita aos pobres a maior esperança de projetarmos uma sociedade mais solidária, pois sua presença nos faz perceber que não bastam remendos, mas sim que é preciso pensar o novo.

Não podemos embarcar no acalanto de sonhos que nos impeçam de ver e enfrentar a realidade. Sofremos de uma outra ameaça, um pesadelo, que igualmente nos priva de uma intervenção efetiva, tanto mais quanto nos mantém em estado de tensão e até nos impede de sonhar.

Robert Kurtz (1992) tem apontado que o colapso da modernidade vai arrastando um esgotamento de sonhos, expectativas e esperanças com que se alimentou a vida social. Dentro da problemática escolar podemos ver o crepúsculo de uma escola: forçada a declinar com um cerco material e cultural dos seus professores. Dentro dela, o foco dos olhares parece ser a

porta de saída.⁶ Alguns esperam a aprovação no mestrado para, com uma bolsa, prepararem-se para avanços na carreira, atingindo a docência no 3º grau. Outros buscam um novo emprego, pedem deslocamento para o trabalho administrativo, finalmente, requerem exoneração, aposentadoria precoce ou abandonam o emprego. Quem permanece na escola ainda desfruta de um horizonte onde seja possível desenhar projetos coletivos de um trabalho pedagógico?

Para onde foram as perspectivas de uma escola universal, interagindo com processos de democratização, ampliação de direitos civis e políticos, traduzidos no mundo do trabalho, na participação cidadã?

A escola parece agora não ter espaços para sonhos tão bons. Para sobreviver foi cedendo às imposições burocráticas, tecnicistas, imediatistas, particularistas, levada pelo comando capitalista, abdicando de perspectivas utópicas.

A aprendizagem escolar implica transmissões e aquisições que só são consolidadas mediante práticas recorrentes, onde o esforço de descoberta e a elaboração própria precisam ser insistentemente empenhados. Daí, todo o edifício da educação estar assentado num investimento que tem o futuro como alvo. Não podemos perder de vista que são os projetos, portanto as referências que ultrapassam o presente, que lhes dão sentido e organização. O próprio caos só pode ser organizado se visto para além da confusão aparente, pelo estabelecimento de relações, idéias, conjecturas e imagens que pode potencializar. São essas pistas, ainda que fugazes, que vão nucleando a constituição de um sentido, uma direção para a conduta, um significado para as ações humanas, sociais.

Quer sob as ameaças do pesadelo ou sob o embalo do sonho, há a tentação de deixar escapar o real. Este, indomável por qualquer teoria e planejamento, está ancorado num movimento de fabricação de sentidos que não pára de se retecer, se realinhar, nos surpreender pelas novas direções assumidas, ñutos de ações complexamente interligadas que vão demarcando as configurações históricas sempre em movimento.

⁶Pesquisa recente feita pelo sindicato de professores de Santa Catarina mostrou que um terço dos professores deseja mudar de profissão (*Veja*, 24/5/1995).

Mergulhados no sonho, podemos escapar da realidade para melhor enfrentá-la; podemos também nos fazer ausentes da trama histórica e acabar por perdê-la. Por outro lado, quando os sonhos se ausentam, o presente se desorganiza, as perspectivas que abrem o horizonte do amanhã se fecham; o hoje nos asfixia.

Todos sabemos que não arbitramos a hora de despertar do pesadelo que nos mantém como reféns de acontecimentos imaginários de alta densidade dramática, nos quais não podemos interferir.

Seria exagerado afirmar que estamos vivendo um pesadelo na escola pública brasileira? Ninguém deseja permanecer no pesadelo, mas a saída também não depende de atos deliberados só pela consciência, pela vontade. Para alguns professores, para acordar do pesadelo é preciso sair da escola. Entre o permanecer no pesadelo e o desligar-se da escola há registros que nos interessam investigar. Como despertar, organizar um alarme conjunto que, ao invés de sustos, precipitações, nos arme para uma construção de larga duração histórica? Com que instrumentos a supervisão pode contribuir para a saída do pesadelo? Como se entrelaçariam nesse trabalho os supervisores e os professores?

Para que a supervisão? Entre o desgaste retórico da questão e o confinamento utilitário

Como em outros temas, a problemática dos especialistas em educação parece uma questão desgastada. Tantas publicações, polêmicas que parecem acabar inócuas. O assunto parece desaparecer da cena dos debates, mesmo sem estar resolvido.

Em outra direção ocorrem movimentos que atribuem tarefas pontuais à supervisão ou aos especialistas, como se todo esse encaixe de trabalhos pudesse se isolar das interligações em que a própria identidade da escola se entrelaça com os rumos da sociedade.

Muito já se escreveu sobre a divisão de trabalho escolar e a hierarquização de competências para combater os especialismos pedagógicos.

Embora não sejam nem um pouco desprezíveis as condições de nascimento da supervisão e demais habilitações com que a pedagogia se especializou no período da ditadura, entendo que a complexidade da sociedade e da escola brasileira comporta uma divisão técnica, desde que usada para fortalecer um trabalho pedagógico vincado por um projeto de escola, uma escola que não se mediocrize nem renuncie a si mesma em sua especificidade de instituição de ensino e aprendizagem, que não possa deixar de responder aos apelos éticos que de forma intensa atravessam a atual crise da civilização.

A crítica pedagógica já denunciou com insistência a exclusão dos trabalhadores e dos pobres da escola. Mas pouco se tem falado de uma exclusão mais sutil, presente no próprio processo de inclusão, que vai demitindo professores e amortecendo alunos, num engessamento dos sujeitos na escola e sua paulatina reificação, sua redução a objetos repetidores.

Para encaminhar minha reflexão sobre a supervisão e a educação de professores no Brasil, vou tentar levantar duas questões intrinsecamente interdependentes e tecidas por uma densa multiplicidade de relações político-pedagógicas: *a questão do sujeito e a questão do conhecimento escolar*, para aproximar-me de algumas pistas que vão se delineando como possíveis, para professores, supervisores, orientadores, dirigentes, alunos e auxiliares da escola organizarem um solo de experiências e reflexões partilhadas de onde possam ser partejadas perspectivas de futuro.

A questão do sujeito e do conhecimento escolar

Na Grécia de Péricles (séc.V a.C), vamos encontrar o debate sobre a quem cabe ser o sujeito da verdade e quais as relações que o processo de conhecer, ensinar e argumentar deve manter com a política e os valores. Para os filósofos, a apreensão da verdade dependeria da contemplação de essências, que deveriam ser traduzidas com o rigor que só o pensamento conceitual poderia realizar.

Extremas exigências pairavam sobre os filósofos, que deveriam pautar sua vida por um entranhamento entre saber e fazer, pela busca de aproximação dos valores, preservando o conhecimento de vínculos com os interesses subjetivistas e particularistas. A verdade, derivada de essências invariáveis, não poderia transmutar-se segundo o gosto e os interesses do auditório.

Os filósofos seriam os únicos habilitados e legitimados a traduzir as essências em conhecimento, estas sim passíveis de serem ensinadas.

Já os sofistas ensinavam a qualquer um, sem preocupações com a verdade, mas centrados na retórica do convencimento que garantisse a defesa de seus interesses. Para eles, o sujeito humano seria o espelho da realidade e, como esta é múltipla, também ele poderia abrigar uma série de perspectivas de conhecimento. Daí a célebre afirmação de Protagoras: "O homem é a medida de todas as coisas", que Pirandelo dramatizou na sua obra teatral *Assim é, se lhe parece*.

Na perspectiva sofística, portanto, o conhecimento poderia ser sempre usado sem preocupações com o ideal da verdade, mas não podia prescindir do *referendum* das multidões. A verdade nem seria eterna e nem invariável - e a neutralidade impossível, diríamos, numa linguagem atual -, e todos os cidadãos teriam direito a disputar o consenso e tentar persuadir os demais sobre seus direitos, independente de qualquer conhecimento prévio.

Datam desta velha discussão embates que continuam absolutamente vivos e que carecem ser rediscutidos e revitalizados na escola. Que é conhecer? Quem pode conhecer? Para que se procura conhecer? Como os conhecimentos se tornam cúmplices dos poderes? Quais as dimensões éticas do conhecimento? Quais as relações entre conhecimento e verdade? O que significa a curiosidade por conhecer? Como o desejo de conhecer abre caminhos de descoberta, potencializadores da ação humana? Por que o saber e o desejo se entrelaçam na composição da alegria, da felicidade?

É possível ler no cotidiano escolar como no discurso pedagógico a presença daqueles dois antagonistas, sofistas e filósofos. Só que a história foi acrescentando outras dimensões àqueles embates gregos.

O conhecimento visto como algo externo e imposição de um mundo real, continuamente ampliado e que temos de adquirir, está apoiado numa noção de razão onipotente e acumuladora de informações. Uma razão "educada", conquista o privilégio de uma elite com a qual os outros, "os não-educados", deveriam aprender, e que ainda está em vigência. Tanto os realismos - propugnando a imposição do objeto sobre o sujeito do conhecimento - como os racionalismos - enfatizando as exigências metodológicas - reforçaram essa noção de conhecimento como acumulação para posteriores distribuições. Os mecanismos de produção e consumo do capitalismo industrial vêm reforçando a concepção do conhecimento como bagagem. O interacionismo, transação entre sujeito e objeto, evita o jugo do dado, presente no empirismo e no positivismo, e o voluntarismo, forte no racionalismo e no idealismo, ainda tem pouco vigor na escola, ainda que recorrentemente apareça no discurso pedagógico. Para a grande maioria dos professores, a concepção interacionista não ultrapassa a "esfera cerebrina", para usarmos uma expressão de Nobert Elias (1994).

Em estudo extremamente interessante realizado na Argentina, a pesquisadora Alicia Entel (1988) confirma o quanto a concepção de conhecimento na escola está carregada por uma imagem de "ente" exterior, um tipo de bagagem.

O culto dessa bagagem, a ênfase na sua independência e neutralidade, as promessas de um progresso sem limites, o investimento em projetos onipotentes de domínio e submetimento da natureza, para um possível e sempre transferido benefício da humanidade como um todo, foram marcos no desenvolvimento moderno dessa concepção.

Quando o humano foi considerado como alvo da ciência, um tipo de realismo psicológico localizou a essência como algo individual, interno e congênito, que deveria ser atendido, esculpido e libertado.

Mas toda a discussão sobre o conhecimento, os conteúdos e os métodos escolares parece ter desaquecido a problemática da verdade e da polifonia que a envolve.

Com a complexidade social que implica mediações e afastamentos entre os que produzem conhecimentos e os grupos que os absorvem e os consomem,

o retorno à filosofia aparece como uma urgência para desfetichizar as ciências sociais (Heller, 1991).

Sem discutirmos as relações entre o conhecimento e a verdade, perdemos o solo natural para argüirmos os programas escolares. Quem os define? Com que critérios? Como nele estão inscritos os interesses de uma sociedade em conflito, que não pode ser identificada só com os interesses dos triunfadores? Qual o lugar para as lutas que buscaram construir uma sociedade mais justa? Como retomar o legado de projetos e esperanças que animaram a história? Como recolocar em pauta os anseios dos que foram derrotados? Como haurir dos conflitos sua força criadora?

Nunca é demais repetir que a crise ética se expressa e se aprofunda com os obstáculos à própria comunicação humana.

Se a verdade não é mais imutável e independente dos objetos e sujeitos, mas produzida continuamente pela história, sempre em movimento, a elaboração dos conhecimentos se faz num campo de batalhas, onde os interesses de classe e de grupos, com suas individualidades constituintes, se confrontam em conflitos abertos ou camuflados. A ciência e a filosofia passam a ser vistas não como a contemplação ou a captação de essências, mas como uma produção histórica que envolve processos de racionalização e abstração, podendo, portanto, não prescindir da prática social e da ação coletiva.

Os valores não são entidades superiores à história, magnetizando os humanos como deuses no Olimpo. Avaliar o que é verdadeiro e falso não depende de medidas externas com as quais vamos confrontar os fatos e as proposições com as quais tentamos traduzi-los. A expectativa de que o conhecimento pudesse repousar em certezas traduzidas em resultados insofismáveis e exatos, que privilegiaram a matemática como a linguagem preferencial e até exclusiva, com que os cientistas poderiam ter acesso aos segredos e mistérios da criação, já está incluída no acervo de mitos ultrapassados. Deles sobram sentimentos que se aproximam ao de uma certa orfandade: quem irá sancionar nossos acertos e erros? Qual o peso e a leveza de sermos sujeitos de nosso conhecimento? Com quem vamos dividir a responsabilidade de nossas escolhas, de nossas ações? Com quem podemos buscar pistas as mais satisfatórias para vencermos as

inseguranças, as confusões e as ambigüidades, já que todo discurso é por si mesmo polissêmico?

As verdades e os conhecimentos são produzidos socialmente, dentro das lutas com que as condições da existência são engendradas. Como manter a objetividade se a luta para construir conhecimentos e defender a verdade passa por interesses em conflito, nos quais estamos ineludivelmente implicados? Como renunciar a neutralidade sem fazer da verdade uma causa menor, esvaziada de sua dimensão moral e ética? Quais as implicações de aceitarmos concepções tais como "verdade absoluta" e "verdade relativa"?

Se a verdade não se localiza fora, mas dentro da própria história, a neutralidade não será possível, mas não estamos nunca isentos de construirmos o mundo objetivo como uma tessitura voltada para a emancipação social, humana. Em nome de que e de quem um conhecimento pode ser declarado verdadeiro? Quais são os limites éticos que separam a argumentação da empulhação?

Se os valores se fazem nossos à medida que os traduzimos em ações e palavras ou em palavras e ações, será também por aí que eles serão construídos e confirmados nessa interação entre o sujeito que conhece, se exprime e age e o objeto que vai sendo conhecido. Essa interação feita por indivíduos carrega a tensão social, coletiva, histórica, as marcas da cultura com que é produzida e da liberdade com que o ser humano se define. Aí reside a nossa responsabilidade de sujeitos morais que somos.

O saber com sabor na construção do sujeito do conhecimento

Com a concepção de conhecimento visto como algo externo que devemos adquirir e que nós, professores, precisamos permanentemente obter e transmitir para fazer de nossos alunos seres "educados", a escola vem funcionando como uma usina de moer sonhos e fibras de sujeitos. O conhecimento, que deveria auxiliar os estudantes a se conhecer, conhecendo a história e os conflitos de seu povo, como vem sendo ensinado acaba por funcionar como mais uma rede de amordaçamento da voz e atrofia do pensamento.

Sem os sujeitos do ensino e da aprendizagem, ou contra eles e seus interesses, o saber se faz amargo e com o sabor de derrota, como se fosse preciso quebrar-se a si mesmo para aprender.

Essa é uma das lições que Freire (1993), há mais de quatro décadas, insistentemente nos ensina: "a de que o conhecimento, quando movido por uma curiosidade que não foge aos compromissos políticos e éticos, nos insere num nível de prazer, que não significa facilidade e conforto".

É impressionante o número de cientistas e pensadores que revendo suas trajetórias de vida param nas lembranças da escola para focalizar o desperdício da paixão de apreender e o desvio da curiosidade e do interesse de buscar respostas, como forma potente de contribuir com a vida.

Há toda uma intersubjetividade escolar, educacional, que precisa ser recuperada, rememorada, para nesse exercício repensarmos as camadas da história que foram se naturalizando num *sensu comum pedagógico*.

Na memória secular da escola e seus antecedentes, podemos encontrar tanto jograis, trovadores, cantadores e contadores épicos, bufões, narradores e poetas, que ora vagavam de lugar em lugar como detentores de um tipo de palavra pública, ora serviam em cortes, casas feudais e abadias ou ensinavam ao ar livre perto dos mercados (Manacorda, 1989), como aqueles copistas que caprichavam na caligrafia artística como uma forma de obter penitência e descontar pecados (Le Goff, 1989).

Tanto remetendo ao riso - que Rabelais já havia entendido como uma forma de afirmação da vida - quanto ao grotesco - tão presente na cultura medieval -, aquelas vozes itinerantes estremeciam a estabilidade dos dogmas, pela circulação de uma "literatura" que era recriada em cada apresentação e que se renovava em múltiplos contatos. Vozes que retrataram a posição da mulher: seus conflitos, suas condições de vida, suas resistências e suas surpresas, seus desejos e suas reversões. Vozes potentes que ameaçavam e que pagaram pela partilha da alegria instituinte nos tribunais da Inquisição.⁷ Vozes que vão expressando o declínio do feudalismo e do imediatismo das reações guerreiras e

⁷Quantos jograis e jogralesas, adivinhos e adivinhas foram condenados pela memória e pelo prazer que exibiam, visto que eram entendidos como perigosas parcerias com o diabo!

abrindo canais para um outro estilo de paixões em que o lirismo e a conquista das mulheres passam por uma economia dos afetos, redefinindo as relações amorosas em meio a um interligamento de funções político-econômicas que conhecemos como "processo civilizador" (Elias, 1994).

Não podemos esquecer que o auge desta vocalidade criadora correspondeu a um período dos mais brilhantes da literatura medieval (Zumthor, 1993).

Talvez seja oportuno lembrar, como faz Enzenberger (1995, p.44), as nossas grandes dívidas para com as culturas analfabetas, posto que foram elas que inventaram a literatura, com suas "formas elementares, do mito à canção de ninar, do conto de fadas ao canto, da oração à charada[...]. Sem a transmissão oral não existiria a poesia, e sem os analfabetos não haveria livros."

Mas, se recuarmos um pouco mais no tempo, poderemos surpreender na história, nos fins do século VIII e começo do século IX, o que alguns historiadores como Le Goff denominam de Renascença Carolíngia, período marcado por uma extensa atividade de compilação das obras antigas, que se fazia simultaneamente ao fechamento das escolas externas aos mosteiros. Uma produção considerável de manuscritos respondia a um exercício de entesouramento e, portanto, sem a circulação e a divulgação vitalizadoras das obras. Apenas representavam valor econômico como os utensílios de prata. Mas, a própria feitura dos livros também representava uma obra de sacrifício e penitência que, no fundo, respondia a uma exigência de mortificação que poderia, numa contabilidade funesta, ser trocada pela garantia do céu.

Desta rápida olhada nesse "renascimento" tão avarento, recolhemos dois registros importantes:

1. a escrita, os títulos escolares e acadêmicos não podem ser considerados um valor em si, posto que eles se referem a uma compreensão da realidade e a uma atuação na vida, muitas vezes, servindo de obstáculos;
2. são profundas as raízes que tentam enlaçar os livros com o sacrifício sem grandeza, arrancando do processo de conhecimento seu mais potente vigor: a alegria da criação que se sustenta em sujeitos que conjugam saber e desejo.

Uma e outra servem para nos mostrar como foi se preparando essa atual política de conhecimento que, por um lado, hierarquiza sem parar os saberes, desqualificando a vida em favor do cálculo utilitarista. De tudo isso resulta a expulsão da alegria como expressão de afirmação e criação da vida, para consolidar um adestramento de seres coisificados, verdadeiros objetos com movimento, submetidos às conveniências de uma "sobrevivência com alto padrão de qualidade e conforto".

No século XVI, Montaigne retoma de Rabelais a crítica da escola livresca, copista e burra, que empanurra o aprendiz com receitas e informações que só servem para impedi-lo de ser gente. O autor de *Gargantua e Pantagruel* mostrou o necrotério em que ritos vazios iam enterrando a esperança e a vida num extraviado processo de educação que nada significava para o educando, senão um exercício de negação que culminava com sua própria coisificação. Contra este desperdício de vida humana, Rabelais propôs o jogo, a brincadeira. "Ciência sem consciência não é senão ruína da alma" (Montaigne).

A própria ação do sujeito, Montaigne, como Rabelais, vincula a alegria de conhecer. Mas recusa com a maior veemência o ideal enciclopédico da "cabeça bem-cheia", enfatizando a "cabeça bem-feita". Para isto, ele acreditava ser essencial livrar-se das idéias já prontas e das lições encerradas pela provocação da curiosidade do aluno, aproveitando a matéria simples que a própria vida e a experiência nos vão fornecendo.

No fundo, a sua indignação dirige-se contra os processos que, em nome de uma cultura erudita e refinada, vão minando a força dos jovens e fazendo-os abatidos, passivos, acovardados. A partir deste entendimento, o autor dos *Ensaio*s se contrapõe aos pedantismos das supostas culturas superiores e defende o direito da palavra do jovem aprendiz, e com ela a aventura de aprendizagens que fujam aos cânones da mesmice. Basta de enfeitar a sabedoria com este adorno pobre e feio que é uma suposta seriedade com a aparência de tristeza. Apesar do óbvio que este apelo trouxe, fortes razões, enraizadas em interesses e hábitos, se contrapuseram e ainda continuam em vigência contra a entrada das forças de criação no conhecimento escolar, que o tornaria potente para quem o organiza, o ensina e o aprende.

A tristeza, a siseudez e o tom de sacrifício que de longas datas envolvem a escola, fazendo com que Shakespeare afirmasse que "o amor corre para o amor, como as crianças fogem da escola", não podem ser deslocados só pela força das novidades tecnológicas e do consumo pedagógico.

Ao invés de afirmar que as brincadeiras ou as novidades facilitariam o trabalho escolar e, por isso, deveriam ser injetadas no processo de ensino-aprendizagem, entendo que é a própria concepção de conhecimento e de escola que está em questão: um conhecimento sem mistério e sem enigmas, que deve ser carregado como um peso pela vida afora, subjugando, subalternizando, ou um processo escolar que participe da aventura humana, a qual não pode ser engessada num rol de utilidades imediatas, e que nos proponha questões, para cuja resposta possamos dialogar permanentemente com a vida num exercício de vida.

Por que a sabedoria vai se tornando antagônica aos bancos escolares?

Se esta questão tem sido respondida pela argumentação da força dos interesses capitalistas, como exigência de um processo disciplinador que, dominando a escola, aniquila a imaginação e o idealismo de lutar contra as opressões, de criar laços solidários, considerado até poucos anos atrás como uma característica dos jovens, ela não pode quebrar o vigor do saber empenhado em resolver desafios, investido em esperanças e projetos de quem ensina e de quem estuda.

Memória e narração: biografia da escola

Começamos esta comunicação falando do desastre que vem ocorrendo na escola pública, discutimos como professores e supervisores vivem um período de extremas dificuldades dentro da escola, posto que os problemas se acumulam e se exprimem com um tal nível de intensidade que cada susto, ainda sem ser superado, se confronta com a presença de outras ameaças mais assustadoras. Ao desmonte da escola e da preparação do professor dos anos 70, que correspondeu a uma alarmante *evasão* de alunos, vem se seguindo a extrema

dilapidação do professor e de suas condições de trabalho, que o faz conviver com escola modernas e monumentais sem recheio pedagógico, ou com espaços obsoletos e malconservados. Nos anos 80, deu-se a *evasão* do professor, que continua aumentando. Nos anos 90, a violência urbana, as quadrilhas contraventoras decidem sobre o fechamento da escola, e o crime e a morte convivem e agravam velhos problemas escolares.

Nessa situação de caos e de portas fechadas, se inscreve um esgotamento de sonhos dentro da escola, evocando grande ameaça de convulsões intestinais, embates pela sobrevivência, sempre posta a perigo, produzindo uma miopia que retém no miúdo e nas soluções imediatistas os problemas da escola.

A trajetória de vida dos professores vem sendo estudada na literatura internacional através dos ciclos de vida correspondentes as seguintes fases: tensão e descoberta, estabilização e preocupação didática, sedimentação da experiência com emergência de novas idéias, autoquestionamento, serenidade e distanciamento afetivo, conservantismo e desinvestimento (Nóvoa, 1992).⁸ Na escola brasileira, tal é a provisoriedade do vínculo de trabalho que aqueles professores com mais de quinze anos de exercício profissional já se tornam figuras raras.

Sabemos todos que um campo de conhecimento, de saber e fazer, não se desenvolve se não contarmos com indivíduos que invistam na sua construção sem uma visibilidade imediata.⁹ A provisoriedade, habitualmente, funciona como uma espécie de ácido corrosivo para a constituição de qualquer instituição social, como o próprio campo de conhecimento pedagógico, que se relaciona de diferentes maneiras com o *status* e as possibilidades da carreira profissional.

Para que os professores exerçam a docência com autonomia, precisam ir com ela construindo o reconhecimento da importância de sua função pela sociedade, expressa pelo salário e pelas condições de trabalho. É este

⁸ Antes de Nóvoa (1992), histórias de vida de professores foram estudadas como método para entender o magistério e a educação de docentes por autores como: Ozouf, 1967; Muel, 1977; Huberman, 1987; Casey, 1992; Ball, Goodson, 1992.

⁹ Dando a palavra a Bourdieu (1988, p.5!) vamos ouvi-lo enfatizando que: "Os campos sociais [...] só podem funcionar na medida em que haja agentes que invistam neles, nos mais diferentes sentidos do termo investimento, e que lhes destinem seus recursos e persigam seus objetivos, contribuindo, assim, por seu próprio antagonismo, para conservar-lhes a estrutura, ou, sob *certas* condições, para transformá-los".

reconhecimento que lhes garante e abastece de autoridade a função pedagógica, oferecendo um espelho, onde a imagem da profissão pode ser retocada e redefinida, num tipo de negociação com a sociedade, a escola e o próprio profissional.

A política de desqualificação da educação pública, em vigência em nosso país, vai cortando as possibilidades de autonomia do professor. Sem um salário digno e conduzido à subalternização, sem relação instituinte com o saber, a autoridade pedagógica enfrenta extremos desafios e ameaças.

À medida que o percurso do professor, dentro da escola, se torna algo passageiro, revestido de um caráter transitório em face das condições de trabalho que lhe são impostas, a convivência com os colegas se torna rarefeita e amarga, pelas desilusões da experiência sofrida e que ainda não foi trabalhada para liberar o sentido de dignidade, presente na luta de grande parte dos professores e, pior ainda, destes muitas vezes ocultada.

Agravando essa situação, quase inexistem mecanismos para "amortecer" o choque da entrada dos professores na escola. Se a primeira fase da vida do professor, conforme a literatura especializada e já mencionada, aparece sob as formas de tensão e descobrimento, mesmo nos países onde a escola tem uma história de maior solidez, nos relatos de professores brasileiros, o exercício inicial consiste em verdadeiro ritual de "golpes", que poderíamos chamar "a peito aberto". Golpes tão fortes que parecem não contar com uma rede de significações que se entrelacem em projetos pedagógicos, quer de caráter político, quer de caráter social, coletivo e individual.

Sabemos que a estrutura institucional muda com mais rapidez do que as expectativas e imagens que dela guardamos. Até bem pouco tempo, ser professora denotava um alto prestígio social que levou as classes populares a investir neste tipo de formação, imaginando, através da carreira do magistério, alcançar prestígio e acesso a um tipo de "intelectual intermediário" (expressão de Gramsci), mas, também, contribuir para que as jovens pobres escapassem do trabalho manual, que além de pesado mantém conotações muito negativas na cultura ibero-americana.

Com uma formação deficiente e, ainda, com alguma idealização, os professores ingressam na carreira sem maiores respaldos.

Em contraste com o campo educacional, encontramos nas profissões de prestígio, como Medicina e Direito, espaços organizados para favorecer a aprendizagem do que a tradição foi demarcando como essencial para os iniciantes.

No caso da escola, o supervisor poderia assumir este trabalho fazendo-se mediador entre os novatos e a experiência docente, experiência institucionalizada, vitalizada pela reflexão.

Uma das características de períodos históricos de intensa mutação como o nosso é o requerimento de qualificação e aperfeiçoamento continuados. O nível desta qualificação (mais criativa e autônoma, com o envolvimento do pensamento, ou mais reprodutora, adestradora e mecânica) tem sua correspondência nas hierarquizações concretizadas no mundo do trabalho.

No caso dos profissionais da educação, esta exigência se torna mais aguda pelo acelerado ritmo de avanço na construção de conhecimento, mas sobretudo pela crise de identidade que vem sofrendo a instituição escolar.

Para redefinirmos os rumos da escola, como um exercício de sujeitos, poderíamos entranhá-la de *memória e narração*.

Os parâmetros do conhecimento escolar estão de tal ordem contaminados pelo consumo da informação jornalística (acumulação, fragmentação capitalista e tecnicismo mecânico), com um tipo de positividade impondo a resignação, que se manifestam na concessão da sua própria domesticação, sob o controle rigoroso ou como negligência oficializada. Tudo isso leva a escola a sepultar as possibilidades de narração e de promoção de um tipo de processo de ensino e aprendizagem que investigue as necessidades históricas dos que buscam o saber, conjugando seus apelos coletivos com os individuais.

O entranhamento de memória e narração poderia fazer a escola recriar-se como uma comunidade narrativa em que a biografia de cada instituição escolar servisse de fio condutor, para que professores e alunos fossem tomando contacto com as lutas de instalação da escola e com aquelas que vão incrementando o seu desenvolvimento. Isto implicaria retomar antigos problemas cujas soluções decorreram de árduo trabalho pedagógico absorvido, a ponto de ser naturalizado, mas também restaurar embates ainda não resolvidos e que esperam novas oportunidades de discussão e ação (Benjamin, 1985).

Entrelaçados com o desenvolvimento da escola, os pólos de memória e narração poderiam provocar as narrativas de professores, suas histórias profissionais, os acontecimentos que eles testemunharam, os eventos sociais, os avanços e recuos de cada época. Enfim, a própria materialidade da escola seria explorada mediante um inventário (Gramsci) de marcas constituintes de nossa história, da história partilhada, como um campo onde pudéssemos revisitar nossas trajetórias e as singularidades de cada período (com suas turmas de professores e alunos), com suas conquistas e frustrações. Neste tecido narrativo, iriam aparecendo teorias e intuições, as entradas e saídas ou permanências e modificações vividas na e pela escola.

Todo este material, além de comunicado oralmente, poderia ser registrado por escrito, facilitando análises de assentamento e distância que ajudem a escola a escapar das fantasias onipotentes das lembranças sempre encantadas de um tempo de ouro em que, supostamente, a escola seria perfeita. Como lembra Ginsburg (1987), essas idealizações são alimentadas pela ausência de material escrito.

Instigando a escola a encontrar-se com o seu presente e futuro, pela via da restauração dos caminhos históricos, sociais e humanos de sua construção e pela apropriação partilhada de crenças e desejos para enfrentar medos e desafios, também a escola pode se organizar para um processo autodefinido de avaliação e realinhamentos na concepção e procedimentos didáticos.

Se os professores e alunos se assumirem como narradores e passarem a usufruir de um exercício de construção de narrativas, escolhendo o que lembrar, destacar, minimizar, esquecer, todo um tecido vivo ficará mais aberto à formação de vincos, por onde o ensinar e o aprender ganharão sentido capaz de fertilizar procedimentos didáticos.

Os que estamos dentro da escola, para melhor conhecê-la e nos conhecermos dentro dela, precisamos abrir espaços para recuperar a memória, exorcizar tanto esquecimento e, quem sabe, quando nos apropriarmos da escola pelas suas entranhas, teremos razões para comemorar as significações que dentro dela nos orgulharemos de construir.

É impressionante, por exemplo, quando revisitamos os registros de política educacional ou de história da educação brasileira, a ausência de movimentos docentes no Brasil, que tenham uma articulação aberta com os trabalhadores, antes da década de 70.

Tanto na Argentina¹⁰ quanto no Uruguai, ' ' com um sistema escolar mais fortalecido - como consequência de uma história econômica e política - encontramos, desde o começo deste século, organizações de *maestros* mais articulados aos movimentos populares.

Mas o silêncio do professorado brasileiro pode exprimir tanto a ausência de movimentos orgânicos como a pobreza de instrumentos epistemológicos, capazes de captar processos de resistência e contraposição hegemônica ainda incipientes.

Se o movimento da *Nouvelle Histoire* libertou a História do registro positivista das grandes batalhas, sempre protagonizadas em nome dos que ocupam lugares oficializados de poder, semelhante esforço precisa ocorrer dentro das escolas para restaurar o cotidiano de professores e professoras que, ao lado dos alunos e do corpo administrativo, dão vida à escola.

Sabemos muito bem que a escola só funciona porque dentro dela estão professores e servidores que insistem em torná-la real, em reinventá-la, a despeito das negações de todas as ordens.

Quantas histórias surpreendentes têm professores, supervisores, orientadores, servidores e alunos para narrar?

Apesar de sermos uma instituição que não pode prescindir do exercício de vozes, parece que abafamos as vozes que lhes dão vida, fazendo delas eco de vozes distantes que foram cristalizadas nos livros ou burocratizadas nas pautas de controle das secretarias.

Através de narrativas abertas que, reclamando outras narrativas, tanto podem fecundar a organização escolar, a ação de currículos e programas, como, ainda, ganhar espaços privilegiados, verdadeiros pólos de memória e narração, a escola poderá apropriar-se do seu legado. Um dos mais importantes, mas que nem é considerado nos planos orçamentários, é o alto investimento de vida feito por sujeitos históricos, buscando atirar as fagulhas do conhecimento como desdobramentos da curiosidade de saber, da necessidade de ter respostas e alegrias para o exercício de sua emancipação humana, sedenta de novos caminhos de solidariedade.

¹⁰A Primera Convención Americana de Maestros: primarios, secundarios y universitarios, realizada em Buenos Aires em 1928, já recomendava "às entidades do magistério uma vinculação efetiva com as organizações de trabalhadores, para secundar ativamente a obra de melhoramento cultural do proletariado americano..." (Rama, 1983).

"Em trabalho anterior (Linhares, 1993), trabalhamos as raízes populares da escola e da universidade no Uruguai e suas íntimas relações com a construção da identidade nacional e a luta dos trabalhadores. A autonomia universitária que implicou a participação de estudantes e egressos nas decisões universitárias foi conquistada em 1908.

Provocando a restauração da memória, dada como perdida, o supervisor entrará em contacto com elementos que lhe ajudarão a entender a escola como um inventário de procedimentos pedagógicos que a academia nem presente existir, até porque escapa a deduções e induções de pequeno alcance; este inventário menos visível se conjuga com sonhos que insistem tenazmente em emergir, animando as lutas escolares: projetos da intersubjetividade de professores e alunos que se encontraram e se encontram na escola.

Através dos pólos da memória e narração talvez se possa devolver a voz aos professores, retirá-los de um exercício em que sua voz é modelada como autoridade diante de uma sala de alunos pequenos, portanto, uma voz hierarquizada para fazê-la soar, singularmente, compondo uma comunidade de pares que entram em contato com outras dimensões do tempo escolar: um tempo pretérito, onde uma tradição e uma especificidade começam a ser produzidas, cobrando permanentes definições de rumo.

Além da especificidade do escolar que vai aparecendo, cada biografia da escola abre um registro de perdas e ganhos que representará um material rico para atuar e revitalizar o ensino-aprendizagem.

Através desses núcleos, internamente, as escolas poderão usufruir de um espaço pedagógico que fuja da carga administrativa que pesa nos Conselhos de Classe; através desses núcleos, uma rede de relações entre as escolas, as famílias de alunos e as comunidades pode ser estabelecida, como também entre as diferentes escolas e, ainda mais, entre estas e as universidades.

Dentro deles, poderão se articular os diferentes níveis da docência, atualmente tão segmentados, conjugando histórias de professores, de ex-professores e de professores de 1º e 2º graus aos de professores universitários.

Referências bibliográficas

APPLE, Michael W. *Oficial knowledge: democratic education in a conservative age*. New York: Routledge, 1993. 226p.

BALL, Stephen, GOODSON, Ivor. *Teachers' lives and careers*. London: [s.n.], 1992.

- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura* São Paulo: Brasiliense, 1985.253p. (Obras escolhidas, v.I).
- BOURDffIU, Pierre. *Lições de aula*. São Paulo: Ática, 1988.
- CANETTI, Elias. *Massa epoder*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.487p.
- CASEY, Kathleen, *answer with my life: life histories of women working for social change*. [Si.]: University Press, 1992.
- CASTELLO, José. Prefácio. In: COSTA, J. F. *A ética e o espelho da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. 180p. p.9-16.
- CASTELLS, Manuel. *El impacto de las nuevas tecnologías en la economía internacional*. Madrid: Instituto de Estudios de Prospectiva, 1990.490p.
- COSTA, Jurandir Freire. *A ética e o espelho da cultura*. 2.ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. 180p.
- ELIAS, Nobert. *O processo civilizador: urna historia dos costumes*. 2.ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1994.2v.
- ENTEL, Alicia. *Escuela y conocimiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1988. 46p. (Cuadernos Fiasco).
- ENZENBERGER, Hans Magnus. *Medicinocridade e loucura e outros ensaios*. São Paulo: Ática, 1995.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- _____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

- GENSBURG, Carlo. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.309p.
- GRAMSCI, Antonio. *Obras escolhidas*. São Paulo: M. Fontes, 1978.421p.
- HELLER, Agnes. A sociologia como desfetichização da modernidade. *Novos Estudos*, São Paulo, n.30,p.205-215,jul. 1991.
- HUBERMAN, Michael. *La vie des enseignants*. Paris: [s.n.], 1987.
- KURZ, Robert. *O colapso da modernidade: da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- LE GOFF, Jacques. *Os intelectuais na Idade Média*. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.252p.
- LINHARES, Célia Frazão. A autonomia universitária e escolar e a formação do professor: Uruguaí e Brasil. *Cadernos Cedes*, São Paulo, n.31, p.33-48,1993.
- MANACORDA, Mário. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez, 1989.382p.
- MATTA, Roberto da. *Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro*. 5.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1990.287p.
- MUEL, Francine. *Les Instituteurs, les paysans etL' Ordre Républicain: actes de la recherche en sciences sociales*. Paris: [s.n.], 1977.
- NÓVOA, Antonio et al. *Vidas de professores*. Porto: Porto Ed., 1992.214p.
- OZQJF Jacques. *Nouslesnuãtwsd'école*. [S.L:s.n.], 1967. (Collection ArchiarsJulliard).

PASOLINI, Pier Paolo. *Os jovens infelizes: antologia de ensaios corsários*. São Paulo: Brasiliense, 1990.252p.

RAMA, German. *Mudanças educacionais na America Latina: situação e condições*. [S.I.: s.n.], 1983.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.470p.

RIBEIRO, Maria Luiza. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 4.ed. São Paulo: Moraes, 1982. 166p.

ZEMELMAN, Hugo. Conferência. In: SEMINÁRIO. *A crise dos paradigmas e a produção do conhecimento*. Niterói: UFF, 1993.

ZUMTHOR, Paul. *A letra e a voz: a literatura medieval*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.324p.

Recebido em 7 de dezembro de 1995.

Célia Frazão Linhares, doutora em Filosofia da Educação pela Universidade Nacional de Buenos Aires, é professora titular de Política Educacional no Instituto de Ciências Humanas e Filosofia da Universidade Federal Fluminense (UFF).

The Brazilian social and educational tragedy continues and grows deeper as a result to the absence in Brazilian society of a combination of forces representing a passion to revert it. A political passion interweaving with a search for knowledge feeding on a curiosity to flavour is implied in the expansion and appropriation of knowledge by the action of historical subjects involved in it. One of the ways for us to reinvent Teachers ' Education

is io unueriuKe an urcneology oj scooi in searcn oj ureums ana cunjucis experienced in the school to resignify them as projects of a new school instituion.

La tragédie sociale et éducationnelle brésilienne persiste et s'approfondit du fait de l'absence, dans la société brésilienne d'un ensemble de forces exprimant une volonté passionnée de renverser cette situation. Une volonté faite de passion politique entrelacée de recherche de savoirs et connaissances, nourrie de curiosité pour comprendre les mécanismes de l'oppression, reflétant une forme d'affirmation de la vie, dont la saveur soit impliquée dans la croissance et l'appropriation du savoir par l'action des sujets historiques qui y prennent part. Une des voies capables de nous mener à la réinvention de l'Education des Professeurs serait d'entreprendre une "archéologie de l'école", à la recherche des rêves et conflits déjà vécus en son sein, afin de les re-signifier et d'en faire les projets d'une nouvelle institution scolaire.

La tragedia social y educacional brasileña persiste y se profundiza por la ausencia, en la sociedad brasileña, de una conjugación de fuerzas que represente una pasión para revértela. Una pasión política que se entrelace con la búsqueda de saberes y de conocimientos que se alimente de una curiosidad por comprender los mecanismos de opresión, como una forma de afirmación de la vida, en que el sabor estea implicado en la ampliación y apropiación del saber pela acción de los sujetos históricos en el involucrados. Una de las vias para reinventarnos la Educación de Profesores es emprender una "arqueología de la escuela", en la búsqueda de sueños y conflictos en ella ya vividos para resignificarlos en proyectos de una nueva institución escolar.

*Sem Deus nem Rei? O Positivismo na Escrita da Educação Brasileira**

José Gonçalves Gondra

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

A história e um discurso em terceira pessoa (...) o discurso sobre o passado tem o estatuto de ser o discurso do morto. O objeto que nele circula não é senão o ausente, enquanto que o seu sentido é o de ser uma linguagem entre o narrador e os seus leitores, quer dizer, entre presentes. A coisa comunicada opera a comunicação de um grupo com ele mesmo pelo remetimento ao terceiro ausente que é o seu passado. O morto e a figura objetiva de uma troca entre vivos. Ele e o enunciado do discurso que o transporta como um objeto, mas em função de uma interlocução remetida para fora do discurso, no não-dito.

No modo dessas conjugações com o ausente, a história se torna mito da linguagem. Ela torna manifesta a condição do discurso: uma morte. Nasce, com efeito, da ruptura que constitui um passado distinto de seu empreendimento presente. Seu trabalho consiste em criar ausentes, em fazer, de signos dispersos na superfície de uma atualidade, vestígios de realidades "históricas" ausentes porque outras.

MICHEL DE CERTEAU

Analisa a primeira obra que tentou sistematizar a história da educação brasileira, a Histoire de l'Instruction Publique au Brésil (1500-1889): Histoire et Législation, escrita pelo médico José Ricardo Pires de Almeida, no último ano do Império. É, sobretudo, uma obra que enaltece os homens do

*Este trabalho foi desenvolvido ao final do curso "Teorias da história na história da educação", sob a responsabilidade da professora Clarice Nunes, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), e apresentado no 1º Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, realizado em janeiro de 1996, em Lisboa, Portugal.

Imperio e seus grandes atos, enaltecendo, assim, o regime de Deus e do Rei. A forma como o autor escreve essa história contém, contudo, fortes marcas do pensamento positivista enquanto corrente historiográfica, refletindo as marcas do pensamento que louva a ausência de Deus e do Rei. A partir da análise dessa curiosa combinação, busca compreender os pressupostos teóricos que têm orientado a produção historiográfica da educação brasileira.

O que é um livro? Quem o escreveu? Quando? Por quê? Que significados e sentido o mesmo pode ter? Qual é a comunidade de leitores em potencial da obra?

Estas indagações podem funcionar como provocações, através das quais se pode iniciar a leitura de uma determinada obra.

Este trabalho se dispõe, inicialmente, a responder a essas questões ao tratar da obra *Histoire de l'Instruction Publique au Brésil (1500-1889): Histoire et Legislation*. Procuramos, contudo, também responder a uma outra indagação referente aos procedimentos metodológicos utilizados pelo autor na escrita dessa história.

Trata-se, portanto, de refletir sobre a obra, suas condições de produção, a comunidade de seus leitores potenciais, a ordem que a mesma procura instituir, bem como as marcas teórico-metodológicas que comparecem em sua escrita.

Os ausentes: obra e autor

O livro sempre visou instaurar uma ordem; fosse a ordem de sua decifração, a ordem no interior da qual ele deve ser compreendido ou, ainda, a ordem desejada pela autoridade que o encomendou ou permitiu sua publicação.

ROGER CHARTER

A obra aqui analisada foi escrita originalmente em francês e, um século depois, traduzida para a língua portuguesa pelo professor Antonio Chizotti, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

A tradução foi patrocinada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), em uma série denominada "Memória da Educação Brasileira", destinada a editar originais importantes para o resgate da história da educação brasileira e pelo Programa de Co-Edição, que pretende viabilizar a edição de textos considerados relevantes para a compreensão e o desenvolvimento do processo educacional brasileiro, "embora julgados de reduzida demanda de mercado", segundo o que consta na apresentação do livro para a língua portuguesa.

Ainda segundo essa apresentação, a obra possui características peculiares que exigiram cuidados especiais em sua editoração, pois a mesma foi escrita em francês, com o objetivo, segundo o autor, de "escrever um livro e publicá-lo numa língua universalmente conhecida", tendo sido dedicada a Sua Alteza Real, Gastão d'Orléans, Conde D'Eu, Marechal do Exército Brasileiro, não escondendo, portanto, seu caráter laudatório e ufanista.

O tradutor, por sua vez, esclarece que a decisão de organizar a edição crítica da *Histoire de l'Instruction Publique au Brésil (1500-1889): Histoire et Législation*, de José Ricardo Pires de Almeida, surgiu no curso de suas investigações de mestrado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), deduz-se, sobre a instrução pública no Brasil, sendo o ano de centenário da obra considerado um momento oportuno para "oferecer um contributo aos educadores e divulgar" a primeira história sistematizada da educação brasileira e um tributo ao autor pelo empenho em registrar os fatos que fizeram os problemas de educação de sua época."

O autor, de sua parte, declara os objetivos que o levaram a editar a obra. Em primeiro lugar, divulgai os avanços da instrução no Império, partindo das ações do Estado: leis promulgadas em favor da instrução pública. Esta é, portanto, a ordem da decifração.

José Ricardo Pires de Almeida, o autor, nasceu na cidade do Rio de Janeiro em 7 de dezembro de 1843. Formou-se pela Faculdade de Medicina

do Rio de Janeiro, após estudar três anos de Direito em São Paulo. Trabalhou como comissário vacinador, arquivista da Câmara Municipal e adjunto da Inspetoria Geral de Higiene. Participou da Campanha do Paraguai como médico. Dedicou-se à literatura desde os 13 anos de idade, quando ainda era estudante. Colaborou em diversos jornais, tendo escrito a obra em estudo aos 46 anos de idade. Faleceu em 24 de setembro de 1913, com 70 anos (dados biográficos recolhidos por Nunes, 1995).

A sua produção escrita é bastante diversificada. A título de exemplo, no volume 2 da Coleção Pires de Almeida do Arquivo da Cidade do Rio de Janeiro, encontramos recortes de jornal, onde o autor demonstra seu interesse pelas seguintes questões: a Santa Casa da Misericórdia, a emigração italiana, o Asylo dos Expostos do Rio de Janeiro, a economia doméstica, a Sociedade dos Amantes da Instrução, o carnaval (origem), a imprensa, o saneamento da cidade, a febre amarela, o corte das matas, as fábricas de tecidos no Rio de Janeiro e em suas províncias, o montepio civil, a escola de medicina nos tempos coloniais e o saneamento de Petrópolis.

O autor revela, assim, uma marca de seu tempo, no qual a especialização não se encontrava consolidada; um tempo em que o título de doutor (médico, engenheiro e advogado) autorizava seu portador a discursar sobre uma enorme diversidade de questões, como um intelectual polivalente e multidisciplinar.

Além desta polivalência, a intelectualidade, no final do século XIX, no Brasil, implicava falar de um determinado lugar: o lugar da elite branca, proprietária e letrada, com uma atitude intelectual característica; iluminista (Nunes, 1995).

É, pois, deste lugar, que foi produzida a primeira história sistematizada da educação brasileira. Um lugar freqüentado por poucos eleitos, tendo, dessa forma, excluído outros sujeitos, falas e ações presentes ao longo da história.

A obra em pauta é dedicada ao Conde D'Eu, um herói na concepção de Almeida (1989, p. 14), um dos seus eleitos e que mereceu, assim, ser inscrito e escrito na e pela história da educação.

A maneira simples, natural e desinteressada com que Vossa Alteza trata do bem público, a modéstia selando a mais exemplar generosidade não impede, ao seguir os atos de sua vida, reconhecer a existência de seu saber, a segurança de seu julgamento, a grandeza de sua alma, o valor de seu caráter e a proverbial bondade de seu coração. A estas virtudes, que são apanágios dos grandes príncipes, V. Alteza soube acrescentar as qualidades que fazem os heróis.

Nesta dedicatória, o autor identifica e ilumina o primeiro herói virtuoso do Império, a quem dedica uma grande veneração. Um herói militar a quem dedica a obra e a quem ele apresenta uma série de outros heróis ao longo do seu texto/discurso. A obra torna-se, por assim dizer, uma representação da ordem desejada pela autoridade a quem o livro foi dedicado e submetido.

O discurso da ordem

O livro possui uma ordem para sua decifração. Foi escrito com a clara intenção de enaltecer o Estado Imperial a partir dos aspectos relacionados à instrução pública, o que foi feito com o "patriótico desejo de suprir uma sensível lacuna existente nos livros dos escritores que se ocuparam do estado da instrução em diversos países do globo." (Almeida, 1989, p. 17).

A lacuna a que se refere diz respeito ao silêncio sobre o grande Império brasileiro e seus esforços no campo da instrução. É motivado por este dever, pela necessidade de reestabelecer a verdade baseada nos fatos, de que o Brasil é, certamente, dentre todos os países da América do Sul, aquele que maiores provas deu de amor ao progresso e à perseverança na trilha da civilização, que a obra é escrita.

A ordem imperial, no que se refere à instrução pública, encontra um registro ufanista, laudatório em relação às pessoas, aos fatos e aos progressos da instrução pública no Brasil, feito para francês ler.

Trata-se, portanto, de uma peça de propaganda do regime imperial escrita de um determinado lugar (o da elite branca e letrada) para outra elite (leitora de francês), isto é, para poucos leitores, visto que os índices de analfabetismo da população em geral eram superiores a 80%. Dentre os alfabetizados, deduzimos que o número de leitores em francês era ainda bem menor. Daí, discutirmos a idéia do autor em universalizar o texto a partir da escrita em um língua universalmente conhecida. Percebemos que sua intenção foi conformar nas elites nacionais e nos seus aliados, de dentro e de fora, um determinado modo de conceber a nação e o regime mais apropriado para esta; uma forma de configurar

o regime do Império como o regime mais adequado para a formação e a consolidação do Estado Nacional. Neste sentido, o texto produzido é destinado para um público interno extremamente limitado do ponto de vista quantitativo, sendo esse mapeamento, deste modo, voltado, sobretudo, para uma elite ligada à monarquia.

Aqui percebo que o discurso registrado pelo autor (e do autor) é o discurso da ordem vigente. Um discurso marcado pela divulgação dos fatos e homens do Império em seus grandes esforços para civilizar e construir o Estado Nacional pelo viés da instrução.

O discurso do autor procura representar, assim, o discurso do Estado Imperial. É a voz do dono (do Estado) registrada pelo dono da voz (aqueles que estão autorizados a registrá-la). Uma voz ecoa na outra e toma a forma de escrita. Assim sendo, contribui para reforçar a ordem monárquica.

O livro, finalmente, por sua vez, é autorizado e, em certo sentido, patrocinado pela ordem imperial, uma vez que não é simplesmente dedicado ao Marechal do Exército Brasileiro. O autor também demonstra estar "esperançoso de uma favorável acolhida" por parte deste marechal, isto é, submete seu texto a um representante dessa ordem.

O discurso da ordem imperial confunde-se com a ordem do discurso do autor. Esta última vai se desenvolvendo de modo a jogar um fecho de luz cada vez mais intenso nos atores do período final do Império, indicando, desta forma, uma visão progressista e evolucionista das ações da Monarquia. Um regime que, enfim, estava dando certo e que não havia, portanto, motivo para qualquer eventual substituição.

A ordem do discurso

O Dr. Pires de Almeida trabalha com três macroperíodos da história do Brasil: a) a Colônia; b) da Independência ao Ato Adicional de 1834 e c) do ato adicional até 1889. A terceira época é por ele subdividida em dois períodos, como forma de marcar etapas, que, em sua visão, indicam progressos no quadro

da educação; a saber: 1º Período - 1834 a 1856 e 2º Período - 1857 a 1889. Tal periodização indica uma valorização de eventos de natureza político-econômica, o que indicia o modo de conceber e registrar a história da educação por parte do autor.

A época colonial foi, para o Dr. Pires de Almeida, um tempo de confiança no clero secular por parte da Metrópole (Portugal). Apesar de não focalizar enfaticamente esse período, destaca a participação dos jesuítas no início do processo civilizatório brasileiro.

É incontestável que os jesuítas foram os primeiros educadores da juventude brasileira e foram também os pioneiros da civilização do país, onde lançaram os fundamentos de nosso edifício social, a base segundo a qual formou-se nosso espírito público (Almeida, 1989, p.25).

Os fundamentos do edifício social lançado pelos jesuítas são vistos pelo autor com uma dupla função: regular e instruir as populações deste país ou manter a fé dos colonos e seus descendentes nos limites da moral, da justiça e da humanidade. O sinal adversativo (ou) neste trecho é praticado como sinal aditivo (e), visando, deste modo, à formação de nosso espírito público. Formam, assim, o par "Fé e Moral" que norteou, então, as intervenções dos jesuítas.

O destaque nas intervenções é dado a dois padres da Ordem jesuíta: o Pe. Manoel de Nóbrega, que desembarcou em Salvador em 1549 com outros cinco jesuítas e o Pe. José de Anchieta, que desembarcou em São Vicente, em 1553, com mais outros seis jesuítas.

A partir deste momento e à semelhança do que fizera o Pe. Nóbrega, Anchieta funda escolas em todos os lugares onde se fixam os jesuítas, pondo assim à sombra do altar, símbolo da fé, o núcleo de onde saíria a civilização (idem, p.25).

A ação civilizadora dos jesuítas no Brasil deu-se mediante o binômio Fé e Instrução, nesta ordem. Os jesuítas foram, na ótica do autor, os primeiros heróis da instrução no Brasil. Vejamos como ele descreve José de Anchieta:

Quando se tem presente a coragem com que um frágil e intenso filho de Loiola devia estar animado, para penetrar sozinho e sem outras armas que sua fé e uma cruz, nas imensas florestas desconhecidas do Brasil, fica-se estupefato em presença

de semelhante heroísmo e o menos crente dos homens se inclina e se humilha diante de tais exemplos, que somente a religião de Jesus poderia inspirar e tornar possível, quando deu aos seus apóstolos a força de alma e a perseverante coragem, necessárias para levar à frente (idem, p.26).

Ainda nesta primeira época, o autor lembra a interrupção do trabalho dos jesuítas a partir da intervenção do Marquês de Pombal (Conde de Oeiras). Este foi um herói bem-intencionado, com boa vontade, mas que encontrou obstáculos intransponíveis à realização de seus grandes desígnios.

Não existia em Portugal, nem em seus domínios, um número suficientemente grande de pessoas seculares aptas para o ensino primário e, muitas vezes, nem mesmo para o ensino militar (idem, p.29).

A boa vontade de Pombal não se concretizou pela falta de pessoal que pudesse transformar o quadro da instrução pública no período colonial, que é assim descrito por Pires de Almeida:

Mas a instrução primária dada ao povo, às expensas do governo imperial, ficou muito abaixo do que se possa imaginar. Os estudos secundários somente poderiam ser seguidos nos seminários episcopais e em um pequeno número de seminários civis, onde se ensinavam aritmética, álgebra, geometria, latim e grego, retórica e um pouco de filosofia. Para continuar os estudos, era preciso atravessar o oceano e ir a Coimbra. Deste modo, muitos brasileiros, residentes em Portugal, chegaram a altos cargos, e um deles tornou-se ministro (idem, p.30).

Pombal é lembrado mais como um anti-herói pelo fato de ter expulsado os jesuítas, confiscados seus bens e pelo não reconhecimento do esforço que estes desenvolveram na educação das gerações do século XVIII, bem como pelo fato de não ter conseguido transformar os obstáculos que encontrou.

Assim, Pires de Almeida tensiona e reforça o caráter de anti-herói de Pombal, revelando, desta forma, sua opção pela instrução baseada na Fé e na Moral.

Dando continuidade a seu mapeamento, Almeida vai dando voz e vez a outros atores. Chega, assim, a D. João VI. A chegada da corte de D. João VI ao Brasil marca uma profunda transformação na história da educação brasileira.

Os feitos deste período foram os responsáveis pela construção da nacionalidade brasileira, na ótica de Pires de Almeida.

A chegada de D. João VI ao Brasil mudou completamente as condições do país, sob todos os aspectos e, com a abertura dos portos ao comércio internacional, começa verdadeiramente a constituição da nacionalidade brasileira (idem, p.41).

A fundação desta nacionalidade aparece, como indica Nunes (1995), sob o signo da abertura: dos portos, dos cursos, das academias, das bibliotecas, da imprensa e da ampliação da cultura, particularmente da música e do teatro. Este signo é consolidado com a abertura de arquivos, jardim botânico e museu.

Assim, D. João VI é apresentado como um construtor do homem brasileiro. Um herói que inaugura/funda um período próprio na história. É com esta intenção que Pires de Almeida discute a periodização corrente na historiografia, que reconhece dois reinados no Império (D. Pedro I e D. Pedro II). Na sua perspectiva, houve três reinados, sendo o primeiro deles aquele correspondente ao de D. João VI. Em suas palavras:

Não há brasileiro esclarecido que não admita D. João VI como o verdadeiro fundador do Império do Brasil, sob um outro título, é verdade, mas que não diminui em nada o mérito do vigoroso impulso que este monarca soube dar à civilização do país. Até D. João VI, o brasileiro não existia, era apenas um português nascido numa colônia; se quisesse instruir-se, chegar a ser alguma coisa, precisava ir a Portugal. Sob o governo paternal deste soberano, o brasileiro não se fez mais dependente de português, tornou-se cidadão do reino do Brasil (idem, p.50-51).

E complementa destacando a virtude de visionário de D. João VI e da elite do Império:

O projeto real previa implicitamente, nas suas duas primeiras classes, o ensino primário e muito mais ainda, o ensino industrial e agrícola, prático e teórico, obrigatório para os cidadãos, segundo sua destinação e aptidão. Não se descuidou da instrução secundária, nem do ensino superior. Tudo isto do futuro do povo brasileiro era uma garantia a mais para o futuro da unidade nacional e a prosperidade de uma grande nação. Em suma, vemos uma vez mais, nos soberanos e dirigentes do povo, o hábito dos grandes pensamentos, das visões largas, da visão de conjunto, a faculdade de sintetizar, nas medidas do presente, os desenvolvimentos possíveis do futuro (idem, p.51).

Para finalizar o retrato, este herói aproxima-se dos críticos da liberdade de ensino (a elite mais conservadora), defendendo a centralização do mesmo. Contrapõe-se, desta forma, aos liberais:

A regra, à uniformidade, veremos suceder a especulação abrindo internatos e externatos como os que existiam em certos condados da Inglaterra e que Charles Dickens pincelou com tanta energia e verdade: casas de educação onde as crianças morriam na miséria, onde matava-se alma e corpo. (...) A D. João VI devemos este benefício. Nada nos assegura que com a liberdade não teremos fabricantes de teoria para ensinar a juventude que Deus não existe, que a Moral e uma palavra sem sentido e a sociedade é um tema do qual não se trata de usufruir honestamente, mas de conquistá-la. Estamos disto seguros, eis o que produzirá a liberdade absoluta de ensino! (Nunes, 1995).

Outra vez Fé e Moral são aproximadas para servirem como o cimento da unidade nacional e a condição necessária para a prosperidade de uma grande nação: instrumentos para civilizar, para educar alma e corpo, mecanismos para uma necessária regeneração social.

Vemos, na questão do ensino, um embate que tem como pano de fundo a questão do nacional e do regional, a questão do Império e da República. Como monarquista, o autor combate, a partir da questão específica da instrução pública, a idéia de trabalhar com um plano descentralizado, regionalizado. Para ele, quem tem uma visão do "bem" são os soberanos e dirigentes. São estes os portadores da "boa nova". São os representantes da verdade. São estes, enfim, a representação e a encarnação do divino.

O retorno de D. João VI a Portugal provoca uma crise. Com ele, foram-se a vida e o movimento.

Parecia que tudo ia bem, prosperava tão depressa e prometia os mais felizes resultados. Tudo isto foi paralisado de repente, e um torpor apossou-se da alma da jovem nação, diante da dolorosa expectativa de voltar ao estado de colônia de Portugal (Almeida, 1989,p.54).

A crise estava, deste modo, instaurada. Um país sem seu herói. Um país com receio da fragmentação, de perder sua frágil unidade em uma conjuntura de guerras, de definição de Estados nacionais na América do Sul, mediante a demarcação do espaço físico. A unidade, diante de tanta adversidade, só foi

assegurada porque um determinado modo de pensar foi moldado na (e pela) época de D. João VI:

Um único pensamento dominante: manter a autonomia deste vasto território e conservar a posse exclusiva para seus habitantes, a qualquer preço (idem, p.55).

Foi desta forma que Pires de Almeida registrou a história da instrução pública. Procurou identificar os feitos e seus autores, focalizando-os a partir de uma visão heróica. Os homens que construíram o edifício social brasileiro foram, sobretudo, os homens da elite. Homens imbuídos de boa vontade, coragem, determinação e preocupação com seu povo. Homens bons, virtuosos.

Assim, o autor registra o período compreendido entre a Independência e o ato adicional, procedendo a um levantamento de leis produzidas pelo Estado e analisando seu impacto na instrução pública. Em seguida, dedica-se à época compreendida entre o ato adicional e 1889, que é subdividido em dois períodos, conforme sinalizamos anteriormente.

Outra vez o autor busca, exclusivamente, na ação do Estado Imperial, elementos para escrever a história. Vale-se, fundamentalmente, das ações do legislativo e do executivo, dedicando-se a realçar os homens e seus feitos, que constituem, para ele, os dados que alimentam sua escrita.

O embate subjacente ao seu registro é com as idéias republicanas. O autor constrói seu texto polarizando Império e República de forma maniqueísta, reproduzindo em sua escrita a disputa do bem (aí representado pelo Império) contra o mal (a República). Não trabalha com qualquer possibilidade de cruzamento e/ou de fertilizações recíprocas entre as duas idéias, conforme a terminologia de Lowy, e que, de acordo com Mattos (1994), foi uma forte marca no processo de formação do Estado Imperial.

Mas o que poderíamos esperar desta obra? Uma obra escrita por um monarquista, dedicada a uma autoridade do Império, escrita como peça de propaganda deste regime, não poderia indicar compromissos muito diferentes dos que apresentou: um conteúdo que enaltece, sobretudo, a Fé e a Monarquia, o regime de Deus e do Rei.

Façamo-nos uma interrogação de outra natureza: Como a obra foi escrita? Que marcas orientaram sua escrita?

É este outro aspecto que me proponho a analisar a partir deste momento, de modo a problematizar a relação entre o conteúdo da escrita e os procedimentos teórico-metodológicos que a orientaram, trabalhando com as aproximações e distanciamentos entre um e outro.

As conjugações com o ausente: o modo de escrever a história

Há diferentes modos de conceber e de registrar a História, os quais podem ser agrupados em quatro grandes correntes teóricas: Positivismo, Historicismo, Marxismo e História Nova.

Cada uma destas correntes possui matizes, cruzamentos, áreas de aproximação e distanciamento e leituras diferenciadas, com as quais não trabalharemos neste texto, posto que este não é nosso objetivo. Procuraremos, por outro lado, acentuar a teoria que, a nosso ver, orientou mais fortemente a escrita desta obra de Pires de Almeida: o Positivismo.

A teoria positivista foi organizada no final do século XIX, na Europa, após a derrota do pensamento iluminista, que, por sua vez, foi provocada pela ausência de concepções científicas. (Gadotti, 1993, p. 108). A teoria ganhou maior densidade e sistematização na obra de Augusto Comte (1798-1857). Uma verdadeira ciência, segundo este pensador, deveria analisar todos os fenômenos da natureza, e mesmo os humanos, como fatos.

Necessitava ser uma ciência positiva. Tanto nas ciências da natureza quanto nas ciências humanas dever-se-ia afastar qualquer preconceito ou pressuposto ideológico. A ciência precisava ser neutra. Leis naturais, em harmonia, regeriam a sociedade. O positivismo representava a doutrina que consolidaria a ordem pública, desenvolvendo nas pessoas a sábia resignação ao seu *status quo*. Nada de doutrinas críticas, destrutivas, subversivas, revolucionárias, como as do Iluminismo da Revolução Francesa ou as do socialismo. Em poucas palavras: só uma doutrina positiva serviria de base de formação científica da sociedade (idem).

Esta forma de pensar o homem, o processo de construção do conhecimento e sua relação com a natureza e a sociedade trouxe conseqüências para a metodologia da pesquisa, especialmente nas chamadas ciências sociais. O rebatimento para o campo das ciências sociais foi sintetizado por Lowy (1985) em três grandes pilares: a) a sociedade humana é regulada por leis naturais, o que pressupõe uma harmonia natural que, de sua parte, conduziria a uma harmonia social; b) a metodologia aplicada pelas ciências naturais deveria ser a mesma para as ciências sociais e c) o modelo de objetividade científica das ciências naturais deveria ser o mesmo para as ciências sociais. Estas devem, portanto, subtrair o conjunto de valores ou opções ideológicas, designados como prejuízos, pré-noções ou pré-conceitos.

As ciências da natureza consideradas como objetivas e neutras foram elevadas à condição de modelo universal, um grande paradigma a ser seguido pelas áreas do conhecimento que almejassem o estatuto de científicas.

Collingwood (1946)¹ considerava que os positivistas, todavia, tinham uma noção própria e superficial das ciências da natureza, pois julgavam que estas consistiam em duas coisas: em primeiro lugar, determinar os fatos; em segundo lugar, estabelecer leis. Os fatos eram determinados imediatamente pela percepção sensorial. As leis eram estabelecidas, então, a partir da generalização feita com os dados, pelo mecanismo da indução.

Quais foram, então, o impacto e o efeito desta concepção para a história e a historiografia? Collingwood (1946, p.203) diz que a partir desta teoria surgiu uma nova espécie de historiografia, por ele denominada de *historiografia positivista*:

Lançando-se com entusiasmo à primeira parte do programa positivista, os historiadores meteram ombros à tarefa de determinar todos os factos que pudessem.

A história seria, assim, uma grande coleção de dados e fatos, e o historiador, por conseqüência, seu coletor. Este procedimento dos historiadores

¹R.G.Collingwood é um autor inglês que pertence à corrente teórica do historicismo. É desse lugar que é feita, portanto, uma leitura do positivismo enquanto corrente historiográfica. Trabalhamos com este autor tendo em vista o seu esforço em sistematizar uma discussão sobre o impacto do positivismo no campo da História.

incrementou o conhecimento historiográfico pormenorizado. Foi a época de enriquecimento da história, por meio de compilação de enorme quantidade de material cuidadosamente peneirado. Além deste aspecto, Collingwood reconhece no positivismo, enquanto corrente historiográfica, outros seis aspectos que aqui sintetizamos.

1. A tarefa do historiador seria a de descobrir os fatos respeitantes à vida humana, cabendo ao sociólogo descobrir, posteriormente, as conexões causais entre esses fatos. O sociólogo seria uma espécie de super-historiador, fazendo ascender a história à categoria de ciência, ao pensar cientificamente sobre os mesmos fatos acerca dos quais o historiador pensava apenas empiricamente.
2. Reforço da idéia evolucionista de história a partir da contribuição de Darwin, que reivindicou para as ciências da natureza um certo movimento e dinamismo, aproximando-a, assim, do objeto da história. Com Darwin, o ponto de vista científico capitulou em relação ao histórico, passando ambos a conceber como progressivo o seu objeto. Com isto, o termo evolução passou a ser utilizado como um termo que abrangia quer o progresso histórico, quer o progresso natural.
3. Novo método no uso das fontes, ou seja, o método da crítica filológica, que consistia em duas operações: em primeiro lugar, a análise das fontes, nas suas partes componentes, distinguindo nelas os elementos mais próximos e mais recuados no tempo, o que permitia ao historiador identificar o que era mais ou menos digno de confiança e, depois, a crítica interna das partes mais dignas de confiança, mostrando como o ponto de vista do autor afetava o seu modo de apresentar os fatos, permitindo, assim, ao historiador, tomar em consideração as deformações produzidas.
4. Concepção de fato histórico como fato individual.
5. História de eventos externos e não do pensamento oriundo desses eventos, decorrente da recusa do historiador em julgar os fatos.
6. Os fatos são empíricos e perceptíveis à medida que se manifestam.

Collingwood problematiza as idéias do positivismo afirmando que na história a palavra fato traz consigo um significado muito diferente. Não é um processo de interpretar os dados, de acordo com um complicado sistema de regras e hipóteses. Uma teoria do conhecimento histórico descobriria o que são essas regras e essas hipóteses, perguntando em que medida elas são necessárias e legítimas. Tudo isto foi desprezado pelos historiadores positivistas, que, assim, nunca fizeram a si mesmos as difíceis perguntas: *Como é possível o conhecimento histórico? Como e em que condições pode o historiador conhecer fatos que - tendo desaparecido e sendo impossíveis de recordar ou repetir - não podem ser, para ele, objeto de percepção?* Para Collingwood, os positivistas estavam impedidos de fazer tais perguntas por causa de sua falsa analogia entre fatos científicos e fatos históricos. Ainda em função dessa falsa analogia, interpretaram sempre mal a natureza dos fatos históricos, distorcendo o trabalho da investigação histórica.

Considerando estes aspectos que Collingwood apresenta sobre o impacto do pensamento positivista na historiografia, vamos analisar os procedimentos adotados por Pires de Almeida na sua escrita. Ele se dispõe a narrar a história da instrução pública no Brasil. Para tanto, vale-se das fontes governamentais e de levantamentos estatísticos pormenorizados. Apresenta-os sem se preocupar com a procura de leis gerais, sem problematizar a origem dos dados, quem os produziu e com que interesses. Trabalha como se os dados retratassem fielmente a realidade da instrução pública no Brasil. Quando discute a veracidade de um determinado dado, o faz em relação aos dados da república argentina:

Quando comparam a Argentina com o Brasil, parece haver sempre um preconceito contra o Império. Para descaracterizar a pretensa superioridade da República Platina, basta analisar a estatística platina de 1887 e a estatística brasileira de 1884; a diferença cresce ainda mais ao se observar que os dados argentinos incluem escolas que têm apenas existência legal, sem realidade efetiva (Almeida, 1989, p. 17).

Ao indicar que os dados da república platina não traduzem a realidade, não são confiáveis, o autor procura reforçar o poder de fotografia, de retratação, dos dados por ele utilizados e, conseqüentemente, de suas fontes. Esses dados são, por sua vez, absolutamente fidedignos, que "falam" do esforço do Império

no campo da instrução. Indiretamente, deixa transparecer que o regime imperial é digno de maior confiança do que o republicano, bem como os dados por ele produzidos.

A história para os positivistas é entendida como uma ciência de eventos externos, que não deve conter qualquer vestígio do pensamento, juízos, expectativas e ideologia, seja de seus atores, seja de quem se dispõe à tarefa de registrá-la. Deve ser, na linguagem médica, uma ciência higienizada, asséptica, descontaminada. Objetiva e neutra, portanto, e deve referir-se, exclusivamente, a fatos perceptíveis à medida que se manifestam.

Em relação a estes aspectos, encontramos uma ambigüidade em Pires de Almeida. Na sua escrita, a história é apresentada de forma higienizada, e seus heróis agem sem intenções políticas e/ou paixões. Ao se referir à direção dada por D. João VI, declara que esta foi

Uma direção salutar, colocada acima e fora das influências políticas e das paixões passageiras de uma opinião isolada (Almeida, 1989, p.51 -52).

Apesar de propalar uma objetividade e uma neutralidade na sua história, concordamos com Nunes (1995, p.8), quando afirma que a empreitada de escrever 1.102 páginas (na edição original) é a tentativa de o autor derrubar o preconceito contra o Império, o que faz com que sua obra esteja "visceralmente comprometida" com o ideário desse regime.

Observamos, portanto, uma fala bipartida que objetiva fazer com que seu conteúdo seja encarado como descomprometido, isento de valores, ao mesmo tempo em que mascara, oculta, encobre seu compromisso na suposta neutralidade de seus fatos e dados.

Um outro aspecto presente na obra de Pires de Almeida refere-se ao reforço da idéia evolucionista da história, refletindo assim uma influência do darwinismo. Com o impacto da obra de Darwin, a velha idéia de natureza como um sistema imutável e estático foi abandonada e o antagonismo entre natureza e história, posto até aquela época, foi revisto, ambas procurando conceber o seu objeto como progressivo.

A obra de Pires de Almeida reflete esta concepção, posto que a ênfase que o autor dá as épocas com as quais trabalha vai apontando para um progresso

da história da instrução pública, ao longo do tempo. Isto está presente, inclusive, no número de páginas destinadas a cada época analisada, conforme podemos observar: Colônia, 9; Época de D. João VI, 9; da Independência aos nossos dias: 1ª Época (1822-1834), 9, e 2ª Época- 1º período (1834-1856), 34, e 2º período (1857-1889), 210.

Em cada um dos períodos definidos por Almeida (1989, p. 135-137), percebemos um movimento do autor na identificação dos representantes do Estado (conselheiros, diretores, ministros) e suas ações para eliminar a fonte dos vícios, das misérias e dos crimes atribuídos, sobretudo, à ignorância e à falta de instrução.

O maior destaque é dado ao período compreendido entre 1857 e 1889, período contemporâneo do autor. Ao tratar desse período, ele destaca algumas tensões que o marcaram, como, por exemplo, a questão do ensino obrigatório, a liberdade do ensino, a formação de professores e o ensino feminino, indicando as posições e as ações do Estado, descrevendo pormenorizadamente as reformas empreendidas, bem como seu impacto no progresso da instrução pública.

Nesse período, o autor realça a participação do conselheiro João Alfredo, ministro da instrução pública do Império, e de seus sucessores. Assinalando a ação desse conselheiro no progresso da instrução, Almeida (1989, p. 176) diz:

Predestinado pela sorte, ou, antes, pela Providência, depois de ter elevado a um grau até então desconhecido o desenvolvimento da instrução pública no Império, o Conselheiro João Alfredo foi recolocado na direção dos negócios públicos.

E continua:

Vê-se por tudo que precede quanto tem sido fecundo, para o Brasil, o ministério do Conselheiro João Alfredo Corrêa de Oliveira. Este grande cidadão deixou um traço luminoso, que seus sucessores descortinaram e que seguiram de perto, para o maior bem da nação brasileira.

Com esta forma de narrar, Almeida vai construindo uma idéia de que as políticas do Estado Imperial para o setor educacional produziram uma evolução sem precedentes do quadro desse setor. Com isto, produz um efeito tanto na concepção da história da instrução, que segue uma trajetória progressiva desde a Colônia, como, também, uma crença no Império.

Um outro aspecto do positivismo, enquanto corrente historiográfica, possível de ser vislumbrado nesta obra de Almeida, refere-se ao tratamento predominantemente quantitativo e descritivo que o autor dedica aos dados. Este aspecto aparece seja no número de tabelas presentes no livro (46, no total), onde ele procura mostrar, tornar perceptível, o impacto de uma ou outra reforma, bem como na apresentação de textos de lei (29 ao todo).

Na perspectiva positivista, podemos perceber uma preocupação de Pires de Almeida, quase exclusiva, com a prova, com o pormenor. Com isto, seu procedimento se aproxima do das ciências da natureza. Entretanto, a coleta de fatos e evidências, no seu caso, concorrem para a produção de uma lei geral. Os fatos arrolados pelo autor são organizados e apresentados de modo a induzir o leitor a construir uma visão positiva do Império. Este é um argumento ideológico que pode ser extraído da leitura da obra. Assim, o autor exerce, em certo sentido, a tarefa de super-historiador, e escapole da visão de Collingwood do positivismo enquanto corrente historiográfica. A prioridade do empírico, do factual, do visível concorre para a geração e a confirmação de um argumento ideológico que faça o reconhecimento do Império como o regime que construiu a nacionalidade brasileira e aquele que mais se preocupou com a regeneração social.

Outros vestígios

A obra de Pires de Almeida é bastante densa e, provavelmente, possibilita outras entradas e aberturas, outras leituras que podem ser bastante enriquecidas ao se desenvolver, por exemplo, uma interlocução com outras obras do autor.

Entretanto, para finalizar, assinalaria um curioso amálgama de idéias aparentemente distintas contido nessa obra. Como vimos, a obra é um reconhecimento ufanista e laudatório de homens e obras do Estado Imperial; um regime de Deus e Rei. Contudo, em sua escrita, detectamos traços do positivismo enquanto corrente historiográfica. Traços de uma matriz conceitual que aponta para um regime sem Deus nem Rei.

O Positivismo entrou no Brasil na segunda metade do século XIX através de positivistas independentes, que faziam uma leitura mais flexível de Comte e do apostolado positivista, que desenvolvia uma leitura mais ortodoxa. Os positivistas independentes foram, na visão de Lins, os responsáveis pela criação de um ambiente, naquele tempo, saturado de positivismo. Sobre esta filosofia, diz Lins (1964, p.564):

Como sistema filosófico, político, social, educativo ou religioso propõe-se, na verdade, o Positivismo a reorganizar a sociedade sem Deus nem Rei, através da ciência e do predomínio da fraternidade universal.

Esse plano de reconstrução da sociedade sobre bases científicas deveria ser o ponto de partida imprescindível para toda a renovação social e moral visada pelo sistema. A questão da religião deveria ser substituída por uma nova religião, uma religião que seria, nesta perspectiva, a fraternidade universal.

Neste sentido, percebemos uma outra aproximação entre Pires de Almeida e o Positivismo quando, ao longo de seu texto, ele aponta para a instrução como instrumento para civilizar, para reordenar e regenerar a sociedade. O distanciamento, neste caso, fica por conta da concepção de religiosidade de Pires de Almeida e do Positivismo, embora ambas sejam entendidas como veículos para a construção de uma harmonia e da paz social.

Percebe-se, portanto, a existência de aproximações entre o conteúdo e os procedimentos na escrita da obra e o pensamento positivista menos ortodoxo. De outra parte, percebe-se um distanciamento no que se refere aos regimes políticos que contribuiriam, mais eficazmente, para a constituição de uma ordem e de uma sociedade regeneradas, um corpo social sadio. Para Pires de Almeida, o regime de regeneração social é o Império, de Deus e do Rei. Para o Positivismo este regime seria a República; sem Deus nem Rei.

Assim sendo, explico o título e a interrogação presentes neste trabalho. A historiografia da educação brasileira de caráter positivista, representada, aqui, por esta obra de Pires de Almeida, cruza-se com o Império e, em certo sentido, é utilizada para defender um regime ao qual o Positivismo se opõe enquanto filosofia

A existência dessa área de interseção problematiza tanto a leitura como a escrita da história e nos impõe uma fascinante tarefa: a de exercer com liberdade e rigor a condição de leitores e de produtores da história, que pode nos levar a superar rótulos fáceis e redutores e clichês padronizados tão freqüentes na história e na historiografia da educação brasileira.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *História da instrução pública no Brasil, 1500-1889*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Pedagógicas, 1989.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense, 1982.

_____. *A invenção do cotidiano*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros*. Brasília: Ed. da UnB, 1994.

COLLINGWOOD, R.G. *A idéia de história: divulgação e ensaio*. Lisboa: Presença, 1946.

GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1993.

LINS, Ivan. *História do positivismo no Brasil*. São Paulo: Ed. Nacional, 1964.

LOWY, Michel. *Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista*. São Paulo: Cortez, 1985.

MATTOS, limar Rohloff de. *O tempo Saquarema: a formação do Estado Imperial*. Rio de Janeiro: Acess, 1994.

NUNES, Clarice. A instrução pública e a primeira história sistematizada da educação brasileira. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.93, p.51-59, maio. 1995.

Recebido em 27 de fevereiro de 1996.

José Gonçalves Gondra, doutorando em História da Educação e Historiografia pela Universidade de São Paulo (Usp), é professor assistente na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj).

This text analyzes the first book that tries to systematize the history of the Brazilian education: Histoire de l'Instruction Publique au Brésil (1500-1889): l'Histoire et Législation, written by José Ricardo Pires de Almeida, Md. during the last year of the Empire, in 1889. It is, above all, a study that praises the men of that historical period as well as their great contributions to it. It praises, then, the regime of God and King. The way in which the autor writes the history, has strong ties to Positivism as a historiographie current. Dr. Pires de Almeida's book reflects, then, the signs of a thought that praises the absence of God and Kings. In this article, I then try to analyze this interesting combination found in this book and, thus, further into to understanding of the theoretical concepts which are used to support the production of books on the History of the Brazilian education.

Dans ce texte, j'analyse le premier ouvrage qui essaie de systématiser l'histoire de l'éducation brésilienne. Il s'agit du livre Histoire de l'Instruction Publique au Brésil (1500-1889): Histoire et Législation écrit en français par le médecin José Ricardo Pires de Almeida, en 1889, la dernière année de l'Empire. Il est surtout une écriture qui exalte les hommes de l'Empire et ses grands mérites. Il vante en effet le régime de Dieu et des Rois. Cependant, la manière dont l'auteur écrit l'histoire tient des traces bien fortes de la pensée positiviste, en tant que courant historiographique. Il montre à ce niveau les marques d'une pensée qui exalte l'absence de Dieu et des Rois. Dans cet article, je développe un effort d'analyse de cet curieux amalgame contenu dans cet ouvrage, et, de cette façon, je cherche avancer vers la

compréhension des présuppositions théoriques qui ont dirigé la production historio graphique de l'education brésilienne.

El artículo analiza la primera obra que tenta sistematizar la Historia de la Educación Brasileña. Tratase del libro Histoire de l'instruction publique au Brésil (1500-1889) : Histoire et Législation, escrito en francés por el médico José Ricardo Pires de Almeida, último año del Império. Esta é, sobretudo, una escrita que enaltece los hombres del Império y sus gran actos. Enaltece, así, el regime de Dios y Rei. La forma como el autor escribe la historia, con todo, contien fuertes marcas del pensamiento positivista mientras que corriente historiográfica. Reflete, por consiguiente, en éste nivel las marcas del pensamiento que louva la ausencia de Dios y Reys. En éste artículo desarrollo un esfuerzo en la análise de ésa curiosa combinación contida en ésa obra y, así, procuro avanzar en la comprensión de los presupuestos teóricos que han orientado la producción historiográfica de la educación brasileña.

*O Secundarista e o Processo de Escolha da Profissão**

Avia Gusmão Ramos
Eliene Rodrigues de Lima
Trajeto Consultoria Ltda.

Analisa o processo de escolha profissional de secundaristas, alunos da rede pública e particular da cidade de Recife, partindo do relatório da evasão da Universidade do Federal de Pernambuco (UFPE). Apesar da relevância das variáveis apresentadas, esta pesquisa atém-se ao processo de escolha profissional, apoiada na hipótese de que este pode ser um dos pontos de origem deste fenômeno. A amostra constituiu-se de 360 alunos, do segundo e terceiro anos, de nove escolas, divididas em três categorias: tradicional, voltada para o vestibular e pública. Os instrumentos de investigação foram questionários e entrevistas semidirigidas, aplicadas a 10% da amostra. Para seleção, observou-se os critérios: escola, gênero e ano escolar. Foram realizadas análises estatística e qualitativa dos dados. Esta última foi resultado do conteúdo emergente no discurso, cuja referência teórica foi a Psicanálise. Orientadores e psicólogos, também, foram entrevistados. Os resultados demonstram que estudantes de todas as categorias de escola fazem a escolha profissional com elementos pouco consistentes, enquanto orientadores e psicólogos exercem uma pluralidade de funções que os desviam da sistematização de um trabalho estruturado sobre a Orientação Profissional.

Esta pesquisa analisou o processo de escolha profissional dos secundaristas, alunos de escolas públicas e particulares da cidade de Recife.

*Esta pesquisa contou com a colaboração do Prof. Mozart Neves Ramos, reitor da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Seu ponto de partida surgiu do fenômeno da evasão constatado nos cursos superiores do Brasil, o qual desperta a atenção das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e órgãos diretamente vinculados ao Ministério da Educação. Conforme relatório elaborado pela Pró-Reitoria para Assuntos Acadêmicos (1995), o índice de evasão da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) atingiu o percentual de 34%. Os resultados desse levantamento demonstram que apenas os cursos de Medicina, Direito, Arquitetura e Jornalismo apresentam menores índices de evasão (Anexo I).

Segundo o professor Mozart Neves (1993), esse fato é preocupante, inclusive, porque o custo anual do aluno das instituições de ensino superior das redes federal, estadual ou municipal é de dez mil dólares. O aluno que se evade, portanto, onera a sociedade e não lhe oferece nenhum retorno.

Alguns fatores foram considerados responsáveis pela evasão: a necessidade de o discente trabalhar devido a sua condição financeira, a restrição do mercado de trabalho, os índices de reprovação nos primeiros anos de universidade, principalmente nos cursos com alto índice de matemática, o processo de seleção do vestibular etc.

Segundo a visão do Ministério da Educação, o índice de evasão se constitui um dos indicadores utilizados para a avaliação qualitativa das Instituições de Ensino Superior do país. No entanto, instituições que se destacam pela qualidade do ensino, como é o caso da USP e Unicamp, apresentam um índice médio de evasão relativamente alto (40%).

É possível que a evasão esteja relacionada a uma multiplicidade de variáveis. Esta pesquisa, porém, ateve-se ao processo de escolha profissional apoiada na hipótese de que este pode ser um dos seus pontos de origem. Neste sentido, questiona o nível de conscientização dos alunos e se os obstáculos que impulsionam o abandono dos cursos não seriam melhor administrados caso houvesse uma posição mais clara sobre essa escolha.

Ao escolher uma profissão, o adolescente está, também, definindo o seu projeto de vida e, como tal, o modo de conquistar sua autonomia, seu reconhecimento pessoal e sua participação na sociedade através do trabalho.

Esse momento, no entanto, tem sido alvo de pouco investimento por parte dos pais, da escola e da sociedade, os quais, freqüentemente, percebem a universidade como um fim em si mesma. Trata-se a classificação no concurso do vestibular como o objetivo maior desse percurso, em detrimento da viabilidade do projeto profissional e, do mesmo modo, das repercussões pessoais e sociais de uma escolha dessa natureza.

Metodologia

A análise do processo de escolha profissional dos secundaristas foi realizada a partir dos dados obtidos através de 360 sujeitos pertencentes a nove escolas da cidade de Recife, divididas em três categorias: tradicional, voltada para o vestibular e pública.

Foi considerada tradicional a escola que privilegia a transmissão de conhecimentos gerais, a avaliação padronizada e comparativa através de notas, o controle explícito das atitudes e comportamentos, dedicando pouca atenção às características individuais (Nicolaci-da-Costa, 1986, p.37).

Por escola voltada para o vestibular entende-se um sistema de ensino que dá ênfase aos assuntos e matérias exigidos neste concurso, oferecendo material didático próprio, aulas de revisão e plantões específicos para garantir o melhor desempenho antes e durante o vestibular.

A escola pública tem por característica básica ser subsidiada pelo governo, sem fins lucrativos.

Os instrumentos de investigação foram os seguintes: a) Questionários - aplicados a 360 sujeitos, contendo dez questões ao todo, das quais, oito foram questões fechadas e duas abertas. Estes dados foram submetidos a tratamento estatístico: a um teste não paramétrico para verificação de diferenças em tabelas cruzadas com dados nominais - o qui-quadrado - e o levantamento freqüencial simples (Anexo H).

b) Entrevistas - entrevistas semidirigidas aplicadas a 10% da amostra, cujo objetivo foi fornecer dados à análise qualitativa realizada através do método dialético do discurso o qual privilegia o sentido implícito existente nas contradições e no conteúdo simbólico da fala do sujeito (Anexo HI).

UNIVERSO DA AMOSTRA

Constituiu-se de 360 sujeitos dos segundo e terceiro anos com a finalidade de investigar a escolha em curso ou já efetivada pela aproximação do vestibular. Foi realizada uma distribuição equitativa desses sujeitos nas três categorias de escola.

Em cada categoria foram escolhidas três escolas, cujo universo de alunos apresentassem, dentro do mesmo grupo, níveis socioeconômicos distintos, considerando-se que o nível socioeconômico pudesse ser uma variável relevante.

PROCEDIMENTO

A coleta de dados da pesquisa obedeceu às seguintes fases:

Fase 1. Aplicação dos questionários - foi realizada de modo coletivo em cada escola. A escolha dos sujeitos foi aleatória, obedecendo ao número de matrícula, ao critério de gênero e ano escolar.

Fase 2. Realização das entrevistas - para garantir a uniformidade do procedimento, os pesquisadores foram treinados previamente. As entrevistas foram realizadas individualmente com sujeitos escolhidos de modo aleatório dentro do universo da amostra, observando-se a proporcionalidade dos critérios de escola, gênero e ano de escolaridade.

Fase 3. Entrevistas com orientadores educacionais ou psicólogos de cada escola - realizadas a partir de três questões, que tiveram como objetivo conhecer a operacionalização do processo de escolha profissional, quais sejam:

O que entende por escolha profissional?

Quais são os meios utilizados para assessorar o jovem nesse processo?

Quais são os efeitos do trabalho desenvolvido?

Resultados

POSIÇÃO DOS ALUNOS DIANTE DA ESCOLHA PROFISSIONAL

Os dados obtidos a partir das entrevistas apontam a tendência dos estudantes da cidade de Recife, tanto da rede pública, quanto da rede privada, a fazer a escolha profissional apoiada em elementos pouco consistentes (vide Quadro 1). Comumente alienados ao projeto familiar - seja para dar continuidade, fazer diferente ou ajudar na subsistência da família - ,os adolescentes, em especial os da rede privada, iniciam um curso universitário com informações mínimas (vide Quadro 2) e sem discriminar seus interesses, aptidões, as próprias expectativas e as expectativas da família (Quadro 1).

Quadrol - Fatores determinantes da escolha profissional N (36)

1. Desejo da família.....	80,56%
1.1. Escolha para atender apenas ao desejo da família, sem que o jovem se aperceba dessa posição	36,11%
1.2. Escolha para garantir a inserção no mercado de trabalho devido à influência ou ao patrimônio da família	19,44%
1.3. Escolha para atender às expectativas da família, embora o jovem perceba que seu próprio desejo é diferente.....	11,11%
1.4. Escolha sob pressão familiar	8,33%
2. Escolha por identificação a alguma pessoa significativa.....	11,11%
3. Escolha com base na identificação do próprio jovem com a profissão	8,33%

Observa-se que o projeto da família está na matriz da escolha profissional aparecendo de modo expressivo e determinante, seja no campo do desejo (itens 1.1,1.3 e 1.4 do Quadro 1) ou apoiado numa justificativa social, por exemplo, as escolhas pela garantia do mercado de trabalho (item 1.2 do Quadro 1).

NÍVEL DE INFORMAÇÃO SOBRE AS PROFISSÕES

Considera-se um bom nível de informações quando o jovem dispõe de conhecimento sobre as atividades profissionais, campos de atuação, função social, condições do mercado de trabalho, viabilidade de retomo financeiro, identificação das características pessoais necessárias ao exercício da profissão.

Quadro 2 - Informações sobre as profissões N (36)

1. Ausência de informações	36,11%
2. Informações estereotipadas.....	19,44%
3. Informações gerais sobre as atividades da profissão.....	16,67%
4. Informações sobre o cotidiano da profissão através dos familiares	13,90%
5. Idealização da profissão.....	8,33%
6. Bom nível de informações.....	5,55%

Conforme o resultado das entrevistas demonstrado no quadro acima, apenas 5,55% dos secundaristas encontram-se nessa condição, enquanto a maioria, num total de 58,34% (vide itens 2,3,4,5 e 6 do Quadro 2) dos jovens possuem um conhecimento restrito a estereótipos, a algumas atividades da profissão, às experiências dos familiares ou a idealizações.

RESPOSTAS DAS ENTREVISTAS X RESPOSTAS DOS QUESTIONÁRIOS

Durante as entrevistas, os jovens foram estimulados a refletir e a explicitar as respostas dadas no questionário. Os dados fornecidos demonstram informações desintegradas, distorcidas e inconsistentes, resultando numa aparente contradição entre os dois instrumentos utilizados, conforme será discutido adiante.

Quadro 3 - Posição do jovem diante da escolha profissional N (360)

Escolheram a profissão	60,8%
Consideram-se em dúvida.....	32,8%
Não escolheram a profissão.....	6,4%

Quadro 4 - Posição dos alunos que escolheram a profissão N (218)

Consideram-se seguros	75,7%
Consideram-se inseguros	17,9%
Escolheram a profissão sem pensar	5,5%
NDR.....	0,9%

Quadro 5 - Informação sobre as profissões a partir dos questionários N (360)

Atividades da profissão.....	61,9%
Mercado de trabalho	54,2%
Matérias exigidas para o vestibular	42,8%
Salários.....	32,2%
Características do profissional.....	32,2%
Curriculum do curso.....	25,6%

Quadro 6 - Fatores que interferem na escolha profissional N (360)

Interesse pelas atividades da profissão	75,8%
Aptidões	52,2%
Mercado de trabalho.....	38,3%
Profissionais que admiram.....	33,9%
Matérias exigidas para o vestibular.....	31,4%
Status da profissão	15,8%
Desejo dos pais	6,7%

Através destes dados, delineia-se um porcentual significativo de jovens que escolheram a profissão (Quadro 3), que se sentem seguros (Quadro 4) e que afirmam possuir um razoável nível de informações (Quadro 5), além de conhecer os diversos fatores que interferem na escolha profissional (Quadro 6). Chama a atenção, ainda, o modo como a interferência do desejo da família é minimizada (Quadro 6).

Não é surpreendente a diferença existente entre o resultado dos questionários e das entrevistas. É natural que o adolescente sinta dificuldade em discriminar suas posições das posições da família, dos amigos, dos professores, dos grupos aos quais pertence.

Nesta etapa do desenvolvimento, caracterizada pela passagem da infância à vida adulta, está em jogo uma série de mudanças necessárias à conquista da independência emocional e econômica dos pais, a definição sexual, a construção de uma nova identidade, um novo modo de pensar, novos interesses, motivações, desejos... A autonomia e a responsabilidade pelos próprios atos e escolhas são conquistas desejadas e temidas ao mesmo tempo. Essas mudanças, inclusive, não ocorrem sem conflitos para os adolescentes nem para os pais.

Diante desse transcurso, o adolescente se defende desqualificando a influência, os valores e a dependência dos pais, negando os conflitos, incertezas, aferrando-se a fantasias de onipotência e a idealizações.

Do lado dos pais, a adolescência dos filhos remete à sua própria, com todas as facilidades e as dificuldades vivenciadas. Coincide com a idade em que estão perdendo a juventude, estão questionando suas vidas, suas escolhas e, dentre as escolhas, suas profissões. A escolha profissional de um filho, nesta perspectiva, representa uma retomada da própria escolha com todas as conseqüências e, do mesmo modo, representa o confronto com os projetos e as expectativas que possuem em relação ao filho, os quais traduzem e expressam o seu desejo.

Segundo a psicanálise, é no campo do desejo que o ser humano se estrutura. O desejo se inscreve na dimensão do inconsciente produzindo comportamentos, atitudes, contradições, escolhas, projetos, expectativas que escapam ao domínio da consciência. Escapam ao explícito, às aparências. Em tudo o que o homem faz estão implícitos os efeitos de um *outro sentido, o sentido que existe no inconsciente. A dimensão do inconsciente responderá sempre pela impossibilidade de o ser humano assegurar e conhecer tudo sobre si mesmo, sobre o que deseja, sobre o que escolhe.*

Nesta perspectiva, podem-se entender as aparentes contradições existentes entre os resultados dos questionários e das entrevistas. Os questionários

solicitam respostas imediatas que expressam as idéias conscientes que o sujeito possui sobre si mesmo, com todas as defesas contra a dúvida, a inquietação, a incerteza. As entrevistas instigam a reflexão discursiva sobre essas respostas imediatas, deste modo, aparecem na fala do sujeito lapsos, falhas e contradições que constituem as aberturas para a emergência de um outro sentido existente no inconsciente sobre o próprio desejo e sobre as marcas do desejo da família, embora sejam, freqüentemente, desconhecidos.

POSIÇÃO DAS ESCOLAS DIANTE DA ESCOLHA PROFISSIONAL

Conforme o exposto, entende-se que a escolha profissional é um processo complexo, no qual o adolescente necessita de assessoria para refletir e integrar uma multiplicidade de fatores - objetivos e subjetivos - que intervêm nessa decisão.

O quadro a seguir demonstra os meios a que os jovens recorrem para fazer a escolha de sua profissão.

Quadro 7 - Principais meios utilizados pelos jovens para a escolha da profissão

Conversa com os pais ou parentes	51,9%
Conversa com os amigos	44,4%
Serviços de Orientação Profissional	30,8%
Visitas à universidade	19,2%
Profissionais do colégio	16,4%
Outros meios	13,4%
Outros profissionais	5,3%
Revistas e similares	4,2%

Observa-se que os próprios jovens procuram com mais intensidade meios não especializados - família e amigos. Os serviços especializados, como a orientação profissional, visitas à universidade, profissionais do colégio, revistas e similares são recursos pouco utilizados. Neste sentido, não estaria este fato interligado à posição da escola diante do processo de escolha profissional?

Deve-se atentar para o fato de que a utilização preponderante dos meios não especializados não permite que o adolescente obtenha informações com a neutralidade necessária à discriminação e ao reconhecimento dos seus projetos e do projeto dos pais ou da família. O seguinte fragmento do discurso de um dos sujeitos explicita seu aprisionamento nesta problemática, ao se referir a uma profissão, no caso, jornalismo, como se fosse medicina, sem se aperceber desse fato: "Vou fazer medicina, porque desde pequena eu gosto de inventar, criar histórias, fazer redação, escrever...Meus pais se desesperam se eu fizer jornalismo, dizem que vou ser sustentada pelo marido".

É natural que as informações fornecidas pelas pessoas envolvidas emocionalmente tenham o peso do seu desejo, dos seus projetos. Que a família não perceba suas implicações, entende-se. A escola, entretanto, tem a responsabilidade de tratar esse tema sob outra perspectiva.

Ausentando-se da função de subsidiar e conscientizar o jovem sobre a importância da escolha profissional, a escola os aliena. Esses estudantes não têm noção das repercussões que esta escolha poderá ter para sua vida no que se refere à possibilidade de a profissão se constituir num campo para o seu reconhecimento pessoal através do mundo do trabalho, num campo de produção, de contribuição social, de aquisição de sua autonomia financeira ou, ao contrário, num campo de fracasso e sentimento de incompetência quando não se sabe o porquê dessa escolha.

POSIÇÃO DIANTE DA ESCOLHA PROFISSIONAL POR CATEGORIA DE ESCOLA

As escolas da rede pública e privada assumem posições diferentes diante da escolha profissional. Enquanto a escola pública não atribui maior relevância a essa questão, a escola privada, segundo depoimento dos seus orientadores e psicólogos escolares, incentiva os alunos do segundo grau a pensarem na profissão, em especial, às vésperas do vestibular, e sem oferecerem muitos subsídios.

Neste sentido, a escola particular confere ao vestibular e à universidade o estatuto de um fim em si mesmos, inclusive, dando ênfase à concorrência,

conforme se evidencia no gráfico abaixo. Observa-se que um elevado índice de alunos da rede privada consideram a concorrência do vestibular a maior dificuldade de sua escolha profissional (51,7% dos alunos das escolas tradicionais, e 56,7% das escolas voltadas para o vestibular).

Atribuir à concorrência do vestibular a condição de maior dificuldade do processo de escolha profissional é desfocar o essencial dessa questão, ou seja, é minimizar a importância de uma escolha consistente em prol da simples aprovação no vestibular.

Segundo o teste qui-quadrado para tabelas quadradas, a probabilidade de que a diferença apresentada se dê ao acaso é $p < .01$.

Este fato, possivelmente, está ligado a uma das distorções do sistema educacional brasileiro - o concurso do vestibular. A proximidade do vestibular leva a escola a exigir, e os alunos a executar a escolha pelos núcleos de saúde, humanas e exatas enquanto determinações formais. Quais são as conseqüências de uma escolha apoiada nessas bases?

De acordo com o gráfico acima, aproximadamente 30% dos alunos das escolas particulares - 30% das escolas tradicionais e 29,2% das escolas voltadas para o vestibular- reclamam da falta de informações.

Na escola pública, a carência de informações é ainda mais evidente, aparecendo como principal dificuldade para 40,3% dos jovens (vide Gráfico 1). Vale ressaltar que essa desinformação não se restringe apenas às profissões universitárias, ela é extensiva às profissões técnicas. Diante desta situação, o que cada escola tem feito?

Observa-se que as escolas costumam tratar a escolha profissional apenas pelo viés informativo. Os alunos das escolas tradicionais dispõem de informações sobre alguns aspectos das profissões, especialmente sobre atividades profissionais (78,3%), mercado de trabalho (69,2%), matérias de peso para o vestibular (65,8%), onde fazer os cursos (50%), perfil profissional (45,8%) e salário (45%).

Os alunos das escolas voltadas para o vestibular dispõem de informações restritas a três aspectos: atividade da profissão (63,3%), mercado de trabalho (58,3%) e matérias de peso para o vestibular (44,2%).

Quanto à escola pública, a desinformação predomina sobre quase todos os aspectos, exceto as atividades profissionais que são conhecidas por 44,2% desse universo.

Novamente, o teste qui-quadrado para tabelas quadradas aponta que a probabilidade que essas diferenças se dêem por acaso é $p < .01$.

Considerando este resultado, pode-se afirmar que os alunos das escolas tradicionais representam a categoria de escola que mais dispõe de informação sobre as profissões. Possivelmente, pelo fato de a referida categoria privilegiar a transmissão de conhecimentos de modo mais abrangente, no entanto, não atribui o devido peso ao processo de escolha profissional.

Quanto à restrição das informações dos alunos das escolas voltadas para o vestibular, pode ser resultante da ênfase que é dada a este concurso.

POSIÇÃO DOS ORIENTADORES E PSICÓLOGOS

Os dados constatarem que a escola demanda a esses profissionais uma pluralidade de funções que comprometem a sistematização de um trabalho estruturado sobre a escolha profissional. Segundo o depoimento deles, suas funções incluem desde o atendimento dos pais e adolescentes por motivos diversos, a substituição dos professores em sala de aula, até o planejamento de horário de estudos para alunos dispersivos. Esta posição reflete a menor importância que a escola atribui a este tema. Frequentemente, os trabalhos sobre a escolha profissional se restringem aos alunos que admitem de modo explícito suas dúvidas ou inseguranças. E, conforme já foi dito, como o adolescente tende a negar conflitos e incertezas, as escolhas da maioria resultam em opções pouco consistentes.

Considerações finais

A escolha profissional é um processo complexo que faz parte de um projeto de vida, o qual demanda a integração de uma multiplicidade de fatores de ordem econômica, política, social e psicológica. No que se refere a este último aspecto, a Trajeto Consultoria constata, através desta pesquisa, o que já

observara em sua prática, ou seja, que a matriz da escolha profissional encontra-se no desejo dos pais. É na relação com os pais que um filho é reconhecido como aquele que poderá corresponder às maiores expectativas ou aquele de quem não se espera muito.

As marcas do reconhecimento aparecem no processo de escolha profissional quando, no primeiro caso, apesar da credibilidade dos pais, o excesso de exigências ou a não identificação do adolescente com o projeto familiar produzem uma inércia, mesmo quando as informações obtidas já seriam suficientes para sua escolha. No segundo caso, quando não se tem expectativas em relação ao filho, a problemática é mais preocupante, porque a repercussão para o adolescente se expressa na posição de descrédito em si próprio, expresso através do sentimento de que "não dá pra nada" ou de que só poderá escolher profissões desvalorizadas socialmente.

Tais posições não são consideradas a partir de um julgamento de valor, mas da concepção de que das malhas do desejo não é possível fugir. O desejo, segundo a Psicanálise, estrutura as relações entre pais e filhos, formula pedidos, age e mesmo quando é desconhecido, se interpõe, obscurecendo a decisão.

Quanto aos fatores objetivos, é de fundamental importância cuidar da qualidade das informações no sentido de contextualizar as profissões e, deste modo, evitar distorções, estereótipos e idealizações.

No tocante à escola, a atenção ao processo de escolha tem sido basicamente no segundo grau, restringindo-se às informações sobre as profissões, em especial, nas escolas particulares. Nesta categoria de escola, a ênfase recai sobre o vestibular em detrimento da qualidade da escolha.

A escola pública não oferece alternativa de escolhas por profissões universitárias nem técnicas. Além do desinvestimento nestas duas direções, a realidade socioeconômica da maioria dos seus alunos se impõe produzindo um corte em sua trajetória estudantil, quando os lança no mercado de trabalho sem qualificação profissional. Segundo Castro (1994, p.38-39), a maior deserção nas escolas públicas acontece a partir da quarta série do primeiro grau, atingindo um índice de 18,4%. Esses alunos permanecem, em média, oito anos na escola pública e só conseguem chegar à quinta série. Isto porque, continua o autor,

navegam muito lentamente dentro do sistema chegando a acumular, pelo menos, três repetências. Esta situação demonstra que o sistema educacional, enquanto alicerce ideológico do país, não oferece saídas para as profundas desigualdades sociais.

Neste sentido, vale retomar o papel que a escola brasileira vem historicamente assumindo em torno da educação e da profissionalização. Catani et al. (1989, p.213-214) relatam que a dicotomia educar versus profissionalizar é antiga no Brasil. Enquanto a educação era reservada aos ricos, a preocupação com a inserção no mercado de trabalho destinava-se aos pobres, o que significava que o acesso à universidade era caminho exclusivo daqueles que tinham recursos. Na década de 50, com o processo de industrialização, essa dicotomia começou a ser repensada. No entanto, as diversas tentativas para conciliar os objetivos de educar e profissionalizar foram feitas através de decretos e leis. Deste modo, os efeitos não foram sentidos, visto que o caráter classista e seletivo do ensino decorre da estrutura socioeconômica do país e não se elimina com tais medidas.

Os referidos autores (idem, p.215-218) afirmam que essa dicotomia perde sentido quando se considera que a função da escola não é preparar para o mercado de trabalho e sim, para o mundo de trabalho. O compromisso da escola é com a formação do trabalhador, com o exercício da cidadania e não apenas com o exercício de uma profissão.

Nesta perspectiva, o mundo do trabalho é um princípio educativo e função da escola. Para o aluno ser introduzido nesse campo, necessita:

- a) uma base sólida de formação geral, humanística e científica (um bom ensino de Português, Geografia, História, Filosofia, Matemática, Física, Química e Biologia);
- b) conhecer e desenvolver a consciência do significado do trabalho, sua evolução, suas produções no contexto da crescente complexidade dos diferentes sistemas ideológicos e das diferentes sociedades;
- c) ter conhecimento sobre a organização do mercado de trabalho local, regional e nacional; salário, políticas salariais; direitos e deveres do trabalhador.

A preparação para o mundo do trabalho pode ter a participação da escola antes, durante e depois da profissionalização. Esta última, porém, é função específica das empresas.

Seguindo esta linha de raciocínio, os autores (*idem*, p.218) afirmam que o trabalho como princípio educativo não pode ser uma mera aprendizagem formal, teórica e intelectualizada. Ao contrário, há de ser uma reflexão orientada por todos os professores, todo o pessoal administrativo, técnico e auxiliar, a partir da experiência vivida pelos alunos no trabalho desenvolvido dentro e fora da escola. Enquanto lugar de trabalho, e a partir de sua própria realidade, a escola pode envolver toda a instituição, além da família e da comunidade. Assim, os conhecimentos gerais e científicos adquirem vida, agilidade e criatividade - condições que poderão ser utilizadas, posteriormente, no mercado de trabalho.

Para que os alunos adquiram essas condições, os professores também necessitam de preparo para aliar à especificidade de sua formação reflexões sobre o mundo do trabalho que sejam integradas ao contexto de suas disciplinas.

A realidade é que a escola não tem conseguido tratar o mundo do trabalho em sua dimensão de princípio educativo e, do mesmo modo, não tem conseguido tratar a escolha profissional como parte integrante dele. Ou seja, como um processo que acompanha toda a trajetória estudantil. Enquanto processo, deve ser indicado no primeiro grau, pois será estruturado através do desenvolvimento da capacidade de pensar, investigar, duvidar, criticar.

Estas são condições fundamentais para o aluno elaborar conteúdos pedagógicos de modo participativo, assumindo posições diante dos temas estudados, identificando as áreas do conhecimento humano que mais lhe interessam. Nestas condições, alicerça-se a capacidade de refletir, integrar, avaliar a relação existente entre os conhecimentos teóricos e a vida prática, alicerça-se a capacidade de fazer escolhas, dentre as quais se encontra a escolha da profissão.

O aluno, contudo, não é convidado a exercer uma posição ativa no processo de ensino-aprendizagem. Não é estimulado a fazer articulações entre as matérias que estuda e suas aplicações no mundo do trabalho. Essa desintegração gera uma aprendizagem meramente teórica, tendo como ponto central a figura do professor, enquanto o aluno tende a decorar apenas o que lhe

foi transmitido. Impede-se, desta forma, a emergência da curiosidade, da investigação, da dúvida - pontos de origem da construção do saber e do senso crítico.

Os reflexos do modelo de ensino vigente aparecem no desestímulo das crianças e dos adolescentes, os quais associam a necessidade de estudar a uma simples obrigação. Os adolescentes, em especial, apresentam um sentimento de incompetência e de descrédito na própria capacidade de pensar. É evidente que estas marcas dificultam o processo de escolha profissional e o desempenho de uma profissão.

Como já ficou explícito, no processo de escolha da profissão é fundamental que se considere a família, a escola e a sociedade como agentes implicados, cuja importância é proporcional ao fato de que são segmentos que podem estruturar e determinar a posição do indivíduo na vida.

Para nortear os comentários sobre os efeitos integrados desses três segmentos, os estudos de Sérvulo Figueira (1986) nos oferecem valiosa contribuição por terem analisado as mudanças ocorridas na sociedade brasileira e suas repercussões na família e na escola. Por conseguinte, pode-se pensar que essas mudanças interferem, também, no modo como os pais e os educadores se posicionam diante da escolha profissional dos jovens.

Preocupado com os efeitos do chamado processo de modernização de nossa sociedade, Figueira (ibid., p. 15-17) estudou as referidas gerações, tendo como uma de suas referências teóricas a Psicanálise. Para ele, a família da década de 50 era hierárquica, pois se definia pelo modo de organização que mapeava e demarcava nitidamente as diferenças existentes entre homem/mulher, adulto/criança, pais/filhos, professor/aluno. Essas diferenças eram visíveis através da roupa, da linguagem, do comportamento, do exercício do poder do homem sobre a mulher, do adulto sobre a criança, dos pais sobre os filhos, dos professores sobre os alunos. O ideal hierárquico foi progressivamente abandonado em prol da ideologia de igualitarismo que, de acordo com o referido autor, causou o maior impacto na família, além das várias causas sociais e políticas que também estão subjacentes a esse processo.

Na década de 80, a família passou a ser igualitária. Caracterizava-se por sua identidade idiossincrática: homem/mulher, adulto/criança/adolescente são iguais enquanto indivíduos e, portanto, possuem os mesmos direitos. A diferença percebida era apenas no que diz respeito às singularidades pessoais. Isto significa dizer que o igualitarismo diluiu as fronteiras que delimitavam as diferenças de sexo, idade e posições.

Figueira (1986, p.24-29) entende que a modernização seria resultante de um processo lento de elaboração interna de novos valores, os quais passariam a integrar o comportamento do sujeito. O autor chama a atenção para o fato de o ser humano não ter condições de se desvencilhar dos valores antigos que estão internalizados com a mesma velocidade que pode assimilar mudanças sociais de outra natureza. De acordo com sua concepção, o que ocorreu foi muito mais um processo de modernização reativa ou falsa modernização.

A modernização reativa caracteriza-se por um descompasso entre os valores antigos e os modernos. Este descompasso impulsiona um desmapeamento, impulsiona comportamentos pautados numa dissociação entre os referidos valores.

Acontece que os valores antigos ou arcaicos - como são considerados - continuam presentes de modo invisível - inconsciente - mas, com uma força atuante que se contrapõe à imposição dos valores modernos.

A exemplo, pode-se observar que o casal da família igualitária é formado por filhos da família tradicional. Na tentativa de negar os ideais e valores de sua família de origem, confundem autoritarismo com autoridade, perdem a condição de estabelecer os limites, de proibir, de impor a lei. Em outras palavras, na ilusão do igualitarismo, os pais da nova família se retiram do lugar de referência para as crianças e para os adolescentes.

Com base nos estudos de Figueira (ibid., p. 18-20), pode-se afirmar que a sociedade permanece, cada vez mais, inibindo o pensamento hierárquico - considerado arcaico - enquanto investe no que se chama processo de modernização. Um dos discursos responsáveis pela ilusão de que as diferenças não existem é sustentado pelo psicologismo fundamentado nas distorções dos conceitos psicanalíticos difundidos através da mídia e do cotidiano da população.

Em nome dessa "concepção teórica", para evitar "traumas", crianças e adolescentes são tratados como se pudessem fazer o que desejam. O resultado disto é a instalação de um clima de permissividade e de negação das diferenças que impede os pais, os professores e demais figuras de autoridade de estabelecerem os limites, a lei. Elemento esmaturante da vida em sociedade, a lei impõe fronteiras; discrimina a diferença dos lugares dos pais/filhos, adulto/crianças, homem/mulher, professor/aluno; permite que as figuras de autoridade assumam seu lugar de referência.

Como se pode constatar, a coexistência da ideologia arcaica e da ideologia moderna é responsável pela oscilação dos pais frente aos filhos -ora são liberais, ora extremamente rígidos e radicais ou completamente omissos. Essas mesmas posições se expressam no momento da escolha profissional dos adolescentes: proibem ou exigem a continuidade do projeto profissional da família e/ou se omitem em nome da "liberdade de escolha".

Que os pais atribuam à escolha profissional do filho o peso do seu próprio desejo, de suas experiências, ou que se omitam, é esperado. A escola, porém, tem a função de convocá-los a refletir sobre o papel fundamental que possuem no sentido de facilitar a assunção do desejo do filho em direção a determinados campos profissionais, ao invés de se omitirem ou de o aprisionarem num projeto familiar que pode não coincidir com seus interesses, potencialidades e aptidões. E assim, é função da escola tratar das implicações pessoais e sociais da escolha profissional no mundo do trabalho.

Da mesma forma que os pais, por força dos mesmos efeitos do processo de modernização, os educadores se encontram divididos entre o modelo da escola tradicional e o ideal igualitário da escola vanguardista. Com o intuito de atender à demanda da família igualitária, surgiu a escola vanguardista com projetos pedagógicos individualizantes destinados ao pré-escolar e aos primeiros estágios do período escolar propriamente dito. Estas propostas, fomentadas pelo processo de psicologização da sociedade, davam realce ao reconhecimento do indivíduo e ao desenvolvimento de suas potencialidades em detrimento da ênfase na sistematização teórica - preocupação básica da escola tradicional. Além dos efeitos das distorções da modernização reativa, os educadores, e, em especial,

os professores estão sendo penalizados através do descaso reinante com a educação no país. Apesar de serem figuras de peso, enquanto referência, se encontram desestimulados, desempenhando, na escola, atividades estritamente necessárias ao exercício de suas tarefas. Neste aspecto, pode-se perguntar quais são as conseqüências para a formação do aluno, para sua noção do mundo do trabalho, para a escolha e para o exercício de uma profissão.

Conforme o exposto, a importância do processo de escolha profissional exige uma reflexão por parte da escola, da sociedade e da família. Algumas alternativas seriam possíveis para reverter esta situação:

- a) tratar a escolha da profissão enquanto processo e iniciá-la no primeiro grau;
- b) capacitar os professores do primeiro e segundo graus para subsidiar o aluno no processo de escolha profissional inserido na visão do mundo do trabalho em sua dimensão educativa;
- c) sistematizar programas de orientação profissional que permitam ao adolescente integrar à sua escolha a multiplicidade de elementos que aí se encontram em jogo;
- d) estruturar programas específicos para os diferentes níveis de escolaridade (primeiro e segundo graus) e as diferentes realidades de escolas (públicas e privadas);
- e) oferecer palestras e orientação aos pais no sentido de introduzi-los nesse processo;
- f) promover amplo debate com a sociedade, objetivando despertar a atenção para a importância da escolha profissional e de suas repercussões para o país;
- g) desenvolver ações conjuntas que promovam a integração entre o segundo grau e a universidade: disponibilidade, por parte dos departamentos dos vários Centros, em oferecer informações aos alunos do segundo grau; promoção de palestras e debates sobre a realidade das profissões; elaboração do material informativo sobre as profissões técnicas e universitárias.

Vale salientar que as conseqüências da trajetória do estudante explodem na universidade, dentre elas, a ausência de ações mais consistentes das escolas

do primeiro e segundo graus sobre o processo de escolha da profissão. Mais grave, ainda, é a situação dos estudantes que, além de não terem perspectivas de chegar à universidade deixam a escola em condições precárias de inserção no mercado de trabalho.

Referências bibliográficas

CASTRO, CM. *Educação brasileira: consertos e remendos*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

CATANI, A.M. et ai. Ensino do segundo grau e mercado de trabalho. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.70, n. 165, p.208-223, maio/ago. 1989.

AS CAUSAS da evasão dos alunos dos cursos de graduação do Centro de Tecnologia da UFPE. [Recife]: Centro de Tecnologia [da] UFPE, 1992. Questionário.

FIGUEIRA, S.A. (Org.). *Uma nova família?: o moderno e o arcaico na família de classe média brasileira*. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

NICOLACI-DA-COSTA, A.M. Família e pedagogia: nostalgia do tradicional ou carência do novo? In: FIGUEIRA, S.A. (Org.). *Uma nova família?: o moderno e o arcaico na família de classe média brasileira*. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

RAMOS, M.N. *Quadro da evasão na UFPE*. Pró-Reitoria para Assuntos Acadêmicos/UFPE. Recife: Universitária, 1993.

_____. *Quadro de evasão na UFPE: metodologia, causas e ações*. Pró-Reitoria para assuntos Acadêmicos/UFPE. Recife: Universitária, 1995.

Recebido em 28 de maio de 1996.

Sílvia Gusmão Ramos e Eliene Rodrigues de Lima, especialistas em Psicologia Clínica pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), são diretoras da Trajeto Consultoria, instituição de pesquisa e assessoria em Orientação Profissional, em Recife-PE.

This research analyzed high school students' process of professional choice - students from private and public schools in Recife - based on the report on drop-out in the Universidade Federal de Pernambuco. Despite of the relevance of the variables put forward, the research concentrated on the process of professional choice, supported by the hypothesis that this process might be at the origin of this phenomenon. The sample included 360 students from the second and third year (second grade of the Brazilian high school system), in nine schools, divided in three categories: the traditional one, the one which prepares for the "vestibular" (Brazilian university entrance examination) and the public one. The data included: questionnaires and partly guided interviews applied to 10% of the sample. As for the selection, the following criteria were observed: school, sex and academic year. The data were analyzed statistically and qualitatively. The latter analysis was based on the emerging content from the interviews, and psychoanalysis served as a theoretical background. Supervisors and psychologists were also interviewed. The results revealed that the students in all school categories make a professional choice with very little consistent elements, while the supervisors and psychologists have a varied and large number of tasks preventing them from having a systematization of a well structured work on professional advisory system.

Cette recherche a analysé le processus du choix que font les lycéens de leur métier. Ces lycéens appartiennent au réseau public et particulier de la ville de Recife. Nous nous sommes basés sur le rapport qui montre l'évasion de V Universidade Federal de Pernambuco. Malgré l'importance des variables présentées, cette recherche n'a analysé que le processus de choix d'un métier et s'est basée sur l'hypothèse que ce processus peut être

/ 'un des points d'origine de ce phénomène. L'échantillon était constitué de 360 élèves de deuxième et troisième années de neuf écoles divisées en trois catégories: traditionnelle, tournée vers le baccalauréat et publique. Nos instruments d'investigation ont été les suivants: des questionnaires et des entrevues semi-dirigées, appliqués à 10% de l'échantillon. Pour la sélection on a observé les critères suivants: école, genre et année scolaire. On a effectué des analyses statistiques et qualitatives des données. Ces dernières ont été le résultat du contenu émergent dans le discours dont la référence théorique a été la Psychanalyse. Des orienteurs et des psychologues ont été interviewés aussi. Les résultats démontrent que des lycéens de toutes les catégories d'école font le choix de leur métier basés sur des éléments peu consistants alors que les orienteurs et les psychologues exercent une pluralité de fonctions qui les dévient de la systématisation d'un travail structuré sur l'orientation professionnelle.

Esta pesquisa analiso el proceso de elección profesional de alumnos de liceo de la red pública y particular de la ciudad de Recife. Partió del informe de la evasión de la Universidade Federal de Pernambuco. Apesar de la importancia de las variables presentadas, esta pesquisa se basó en el proceso de elección profesional y en la hipótesis de que éste puede ser uno de los puntos de origen de éste fenómeno. La muestra se constituyó de 360 alumnos del segundo y del tercer año de nueve escuelas divididas en tres categorías: tradicional, volcada para el Bachirellato y pública. Los instrumentos de investigación fueron cuestionários y entrevistas aplicadas a 10% de la muestra. Para selección, observamos los critérios siguientes: escuela, género y año escolar. Estas últimas fueron resultado del contenido que inmergió en el discurso cuya referencia teórica fue la Psicoanálisis. Orientadores y psicólogos fueron también entrevistados. Los resultados demostraron que los alumnos de todas las categorías de escuela elijen su profesión con elementos poco consistentes, mientras orientadores y psicólogos ejercen una pluralidad de funciones que los desvían de la sistematización de un trabajo estructurado sobre la orientación profesional.

Anexos

ANEXO I

Taxa de evasão na UFPE - 1994 (%)*

Curso	Taxa de evasão (%)
Serviço Social	48
Secretariado	42
Pedagogia	35
História	47
Geografia	45
Ciências Sociais	55
Filosofia	71
Administração	19
Ciências Contábeis	23
Economia	38
Direito	9
Areai	
Engenharia Civil	42
Engenharia Química	42
Engenharia Mecânica	41
Engenharia Eletrônica	36
Engenharia Eletrotécnica	41
Engenharia de Minas	62
Engenharia Cartográfica	68
Bacharelado em Química	45
Bacharelado em Física	50
Bacharelado em Matemática	67
Estatística	64

♦Evasão = $[1 - (\text{Diplomados} + \text{N}^\circ \text{ de Retidos}) / \text{N}^\circ \text{ de Ingressantes}] \cdot 100$

(continua)

(continuação)

Ciência da Computação	17
Área II	
Medicina	8
Farmácia	32
Nutrição	58
Odontologia	22
Fisioterapia	30
Terapia Ocupacional	51
Educação Física	42
Psicologia	24
Enfermagem	56
Ciências Biomédicas	50
Ciências Biológicas	63
Área III	
Arquitetura	11
Letras	40
Biblioteconomia	43
Artes Plásticas	29
Artes Cênicas	62
Projeto Produto	45
Programação Visual	31
Licenciatura Desenho	58
Jornalismo	13
Publicidade	29
Radial ismo	39
Licenciatura Música	39
Área IV	
UFPE	34

ANEXOU

Questionário

Data: /___/

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome: (iniciais) _____

Idade: _____

Ano escolar: _____

Colégio: _____

Sexo: _____

Profissão do pai ou responsável: _____

Profissão da mãe: _____

1. Você já escolheu sua profissão?

Sim Não Em dúvida NDA

2. Que profissão você pensou no processo de escolha?

3. Qual a profissão escolhida?

1 4. Em relação a sua escolha, você considera-se: Inseguro Seguro Não pensou no assunto NDA

5. Como você conheceu a profissão escolhida ou de seu interesse
Através dos amigos Através dos professores Através dos familiares Através dos pais
 Através dos profissionais que você admira
Outras pessoas NDA

6. Quais são as informações que você dispõe sobre a(s) profissão(ões) que lhe interessa(m) ou que já escolheu? ()
Mercado de trabalho () Atividades da profissão () Onde estudar () Salário () Disciplinas do curso () Matérias de peso para o vestibular () Características dos profissionais () Outras: _____
() NDA
7. Quais são os meios utilizados para a escolha da profissão?
() Serviços de orientação profissional
() Visitas a universidades
() Profissionais de seu colégio
() Conversas com os pais ou parentes
() Conversas com amigos
() Profissionais
() Revistas
() Outros: _____
() Nenhuma
8. Indique os fatores que influenciam na escolha de sua profissão:
() Aptidão para exercer a profissão
() Interesse pelas atividades da profissão
() Profissionais que você admira
() Possuir informações apenas sobre a profissão escolhida
() O status da profissão
() Mercado de trabalho
() Atender ao desejo dos pais ou da família

- Possibilidade de maior retorno financeiro
- Curso menos concorrido
- Afinidade com as matérias exigidas para o vestibular
- Outros: _____
- NDA

9. Quais as dificuldades encontradas na escolha? Falta de informações
- Não reconhecer seus interesses e aptidões
 - Medo de não corresponder às expectativas dos pais ou da família
 - Grande concorrência para o vestibular
 - Restrição do mercado de trabalho
 - Matérias exigidas para o vestibular
 - Outras: _____
 - Nenhuma

10.0 que você espera conseguir na universidade?

11.0 que você pensa conseguir na profissão?

**ANEXO III Questões para
entrevista com os adolescentes**

Verificar ocupação e profissão dos pais 1.0 que

é escolher uma profissão?

2. O que o atrai nas profissões que lhe interessam ou que você já escolheu (falar o que o atrai em cada profissão individualmente)?

3.0 que lhe dá segurança ou insegurança no processo de escolha profissional (quais os elementos que asseguram a certeza ou a incerteza, internamente)?

4. Qual é a relação existente entre o seu jeito de ser e a(s) profissão(ões) de seu interesse ou de sua escolha?

5. O que você sabe sobre os cursos que pretende?

6. O que você sabe sobre a prática profissional (considere as facilidades e as dificuldades do exercício da profissão)?

7. Quais as profissões das pessoas significativas?

8. Quais são as profissões valorizadas pela família?

9. Como é para você escolher uma profissão igual ou diferente desses valores?

10. Quais foram os recursos utilizados na orientação vocacional que ajudaram ou confundiram sua escolha (esta questão só deve ser feita para quem se submeteu à orientação)? Identifique o momento e os elementos.

11. Dentre os recursos utilizados por você para a escolha da profissão, quais foram os elementos que ajudaram e os que dificultaram? (esta questão deve ser feita para quem não se submeteu à orientação).

Ciências Humanas e Educação: Impasses para a Superação dos Paradigmas Positivista e Relativista

Renato José de Oliveira
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Tendo em vista as influências do paradigma positivista sobre o conhecimento científico, focaliza inicialmente algumas de suas principais repercussões sobre as ciências humanas, dando especial atenção aos problemas concernentes à relação sujeito-objeto. Em um segundo momento, alguns reflexos de tais influências sobre o pensamento educacional no Brasil são discutidos. Por fim, são feitas algumas considerações sobre o pluralismo enquanto alternativa de superação do paradigma relativista, particularmente com respeito ao relativismo axiológico, que, nos dias atuais, retoma o princípio de neutralidade científica postulado pelo positivismo.

Introdução

O termo *paradigma*, largamente utilizado hoje em dia, ganha destaque no cenário acadêmico a partir da obra *A Estrutura das Revoluções Científicas*, de Thomas Kuhn, publicada pela primeira vez em 1962. Segundo assinala o próprio autor, no posfácio à edição de 1969, uma comentadora de seu trabalho, Margaret Masterman, chegou a encontrar ao longo do texto 22 significados diferentes para o referido termo. Kuhn (1987, p.226) atribui tais diferenças a "incongruências estilísticas", admitindo, então, dois usos distintos. O primeiro, mais geral, refere-se ao conjunto de compromissos assumidos por um grupo de cientistas, os quais configurariam uma "matriz disciplinar". Matriz, porque congrega elementos diversos que, com o aumento da especialização, precisam cada vez mais de ordenação e detalhamento. Disciplinar, porque faz referência ao domínio

comum de saberes por parte dos que praticam determinada disciplina. O segundo, mais restrito, diz respeito a "exemplos compartilhados" (idem, p.233) quer por estudantes, quer por pesquisadores, que podem utilizar um mesmo referencial (expressões matemáticas que traduzem leis físicas, como, por exemplo/ $= m \times a$, sem, no entanto, estar necessariamente de acordo quanto aos conceitos de força (f), massa (m) ou aceleração (a).

Para os fins do presente trabalho, o termo paradigma é tomado em sentido ainda mais amplo que o de matriz disciplinar. Segundo Marcondes (1994), a acepção clássica de paradigma deriva da teoria platônica das idéias, possuindo forte sentido ontológico, na medida em que designa o ser (isto é, a entidade ideal, abstrata, perfeita) enquanto causa determinante daquilo que ocorre no mundo concreto. Assim sendo, um paradigma pode ser entendido como conjunto de normas ou modelo que rege determinada visão de mundo e as ações dela decorrentes. Esta acepção permite situar determinadas concepções filosóficas, como, por exemplo, o positivismo, enquanto paradigmas que têm influenciado significativamente o pensamento científico ocidental.

Vários autores têm atualmente se reportado à chamada "crise de paradigmas", com a qual se depara a pesquisa nos mais diferentes campos do conhecimento humano. Garz (1993) assinala que a educação vem sendo ultimamente sacudida por uma erosão dos paradigmas dominantes, processo esse alimentado pela descrença na possibilidade do progresso da ciência em geral e pela crítica pós-moderna ao valor do conhecimento científico. Em vista disso, torna-se premente a busca de alternativas que possam superar tanto o encastelamento em determinados referenciais de análise quanto o ceticismo em relação à razão como instrumento capaz de refletir, julgar e orientar o agir humano sobre a realidade.

As ciências humanas e a construção do objeto: dificuldades na superação do paradigma positivista

De acordo com a hierarquia científica estabelecida por Comte (1978), a *física social* (posteriormente sociologia) ocupa o último lugar quanto ao grau de positividade. A classificação comteana toma por base os fenômenos considerados

mais simples e gerais, partindo deles em direção aos mais complexos e organizados. Deste modo, o conhecimento das leis que regem estes últimos pressupõe o domínio prévio das demais ciências - astronomia, matemática, física, química e biologia -, as quais permitem que o investigador desenvolva, no campo humano-social, os princípios de observação e previsão racional:

Para resumir as condições que a sociologia deve satisfazer, basta aplicar a ela o princípio da previsão racional que apresentei, para as demais ciências, como critério de positividade. Os fenômenos sociais devem ser concebidos, tanto quanto os outros fenômenos, como igualmente sujeitos à previsão, considerando-se os limites compatíveis com seu grau de complexidade superior. A noção de previsão racional supõe que o espírito humano deixe a região das idealidades metafísicas para se estabelecer no terreno das realidades observadas, subordinando a imaginação à observação (Comte, 1926, p.83-84, tradução própria).

Constata-se, portanto, que o estudo científico da problemática humano-social já nasce sob a camisa-de-força das ciências físico-matemáticas. Naturalmente, as ciências humanas construíram campos de estudo próprios sem recorrer aos conhecimentos prévios apregoados por Comte; todavia, as "ciências mais positivas" continuaram a constituir modelos de cientificidade a serem seguidos.

Segundo Japiassu (1976), ao tomar as ciências naturais¹ como paradigma, as ciências humanas abriram mão de compreender o homem por meio de uma inteligibilidade inerente aos fenômenos humanos, dispendo-se tão-somente a seguir a metodologia amplamente consagrada no estudo do universo físico e biológico. Adotando tal postura, as ciências humanas foram progressivamente promovendo a coisificação do homem, isto é, converteram-no em dado positivo fornecido pela realidade, cujo comportamento individual ou social poderia ser aferido quantitativamente, mediante o uso de tratamentos matemático-estatísticos convenientes. Um exemplo é a chamada economia positiva que, conforme salienta Green (1979, p. 17), buscou expurgar do seu universo todo e qualquer juízo de valor acerca do objeto homem, convertendo o trabalho científico numa "busca imparcial de verdades econômicas".

¹O autor usa este termo para se referir às ciências que têm por objeto o estudo da natureza. Entretanto, à medida que tais ciências passam a construir seus objetos, tornando fenômeno e técnica investigativa intimamente interligados, aquele termo perde seu significado.

Em ciências como a sociologia, a exigência de fatos empiricamente comprováveis, aliada à necessidade de expressar resultados estatisticamente, levou a um empobrecimento da atividade investigativa. A sociologia empírica norte-americana - representada, entre outros, por Merton e Lazarsfeld - fornece-nos bons exemplos disso. Analisando a influência dos meios de comunicação de massa sobre o público, os dois sociólogos (Merton, Lazarsfeld, 1990, p. 103-130) assinalam que a mídia promove despolitização e apatia, sintomas sociais típicos de uma disfunção. Esta, porém, não é objeto de reflexão mais aguda, sendo apenas uma constatação a que se chega a partir da pesquisa empírica. Os porquês ou as razões do processo não são buscados, destacando-se simplesmente a necessidade de eliminar a disfunção, pois, segundo os autores, à moderna e complexa sociedade norte-americana não interessa ter amplas parcelas da população na condição de segmentos politicamente inertes. À medida que a abordagem funcionalista de Merton e Lazarsfeld se furta a discutir se a apatia e a despolitização - enquanto fenômenos midiáticos - são conjunturais ou têm raízes estruturais na sociedade, mostra-se limitada no que diz respeito à compreensão mais ampla da realidade humano-social.

Uma alternativa ao paradigma positivista, sobretudo nos campos da história e da sociologia, são as abordagens que tomam por base o materialismo histórico de Marx. Como instrumento de crítica à visão de imparcialidade ou neutralidade científica, essas abordagens cumpriram um papel importante ao demonstrar que os interesses de classe atuam sobre o trabalho investigativo, estando as visões do homem e da sociedade inevitavelmente impregnadas por juízos de valor.

Entretanto, tal como a Lei dos Três Estados para o positivismo, a concepção materialista da história foi convertida por muitos em lei do desenvolvimento histórico e social. Todos os fenômenos que têm lugar nos campos jurídico e político (superestrutura) estariam assim determinados pela estrutura econômica. Convertido em doutrina, o pensamento de Marx acabou por ser também empobrecido, tornando-se uma imagem invertida do positivismo. Seguindo ao pé da letra a 1ª Tese sobre Feuerbach,² certos historiadores e

²“Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo” (Marx, Engels, 1986, p.14).

sociólogos dispensaram a reflexão teórica e mergulharam no ativismo, evidentemente não reconhecido enquanto tal e sim como "práxis" Quando questionados, geralmente contra-atacavam dizendo-se marxistas. Vale lembrar, porém, conforme assinala Konder (1992, p.62), que Marx não era nada simpático à adjetivação de seu pensamento, tendo reagido de forma irada quando seus genros se declararam marxistas: "O diabo os leve!", expressão posteriormente complementada por: "O que sei é que eu não sou marxista".

Tomando, porém, o pensamento de Marx enquanto construção teórica com a qual se dialoga e não como catecismo político, é preciso dizer que há marxismos e marxismos. Kramer (1993, p.33), inclusive, destaca alguns autores cuja perspectiva era encontrar um "marxismo que considera a subjetividade e a singularidade, combatendo o marxismo dogmático, sociologista e economicista". Vygotsky na psicologia, Bakhtin na filosofia da linguagem ou Benjamin na crítica da cultura e na filosofia da história caminharam, por exemplo, nessa direção, afastando as ciências humanas do positivismo e de sua imagem invertida, o marxismo vulgar.

Buscando conferir à história caráter linear e evolucionista e apostando na superação do capitalismo pelo socialismo como consequência das leis do desenvolvimento histórico-social, o marxismo vulgar assumiu feições mecanicistas. Na medida em que essa visão continuísta converte a história em uma espécie de jardim da ciência no qual os ociosos passeiam,¹ Benjamin faz outro tipo de leitura, que se propõe a "escovar a história a contrapelo" (Benjamin, 1987, p.225). Esse contra-olhar, dirigido para o passado, tem por objetivo impedir que o tempo histórico se congele ou assuma ares de um tempo morto, homogêneo e vazio. Quando afirma que os objetos de cultura são também objetos de barbárie, Benjamin rompe tanto com o positivismo quanto com o marxismo vulgar, por ressaltar a presença do contraditório nos processos históricos. Para ele, o progresso - roda da história que não pode girar para trás - carrega consigo muito de opressão, pois em seu sinuoso caminho alguns colhem os louros da vitória enquanto uma grande maioria de homens compõe o imenso cemitério dos vencidos:

¹Essa citação de Nietzsche consta como epígrafe à 12ª das teses benjaminianas sobre a filosofia da história (Benjamin, 1987).

O dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer (idem, p.224-225).

Para as ciências humanas, o contra-olhar de autores como Benjamin é importante não pelo messianismo - que coloca como tarefa do presente redimir um passado repleto de injustiças - ,mas pela ousadia em romper com os princípios teórico-metodológicos da matriz positivista (ou de sua imagem invertida). As ciências humanas não precisam, portanto, justificar seu estatuto científico perseguindo a positividade alcançada pelas ciências físicas. Quando assim procedem, cometem um duplo engano. Primeiramente, ao esquecer que seu objeto, o homem, pensa, fala, deseja, sonha, etc, elas se tornam, como salienta Japiassu (1982), cada vez menos humanas. Em segundo lugar, permanecem presas a um modelo de cientificidade já ultrapassado pelas ciências físicas, hoje sensíveis ao fato de que a ordem fenoménica não é redutível a relações causais simples e diretas.

Nas ciências humanas, torna-se necessário, portanto, redimensionar o que se entende por atividade de pesquisa. Tratando particularmente das investigações sociológicas, Bourdieu faz, no entanto, reflexões que podem se estendidas a outros campos. Contrapondo-se à redução do objeto à condição de fato empírico ou de hipótese subjetiva, o sociólogo francês salienta que o mesmo é construído mediante articulações entre teoria e empiria. Isso significa dizer que não é possível confiar cegamente no poder explicativo de um dado referencial teórico nem supor que os fatos falam por si, bastando coletá-los com rigor e isenção. Por outro lado, nenhuma articulação é bem sucedida quando os pesquisadores aderem quase incondicionalmente a determinadas escolas metodológicas (análise do discurso, objetivação participante, pesquisa etnográfica etc), convertendo-se, como diz Bourdieu (1989, p.25), em "monomaniacos". Assumindo tal postura inflexível, colocam na ordem do dia a preocupação comteana em fazer do método e da doutrina um corpo único:

Quanto mais os fenômenos se tornam complexos, menos é possível separar o método da doutrina, porque as modificações se tornam mais importantes. É sobretudo na investigação dos fenômenos sociais que a noção de método só pode resultar de uma concepção prévia de ciência (Comte, 1926, p.77, tradução própria).

Ao caráter limitado e, freqüentemente, dogmático das abordagens conduzidas com base num único método, é preciso opor o pluralismo metodológico. O pesquisador deve ter por perspectiva lidar com recursos de diferentes escolas sem que isso signifique renunciar ao rigor. Tal postura não implica soma, justaposição ou fusão de pontos de referência, que, sem dúvida, devem ser evitadas, por gerarem abordagens ecléticas, para as quais na noite da pesquisa "todos os gatos são pardos". Diferenciando-se do ecletismo, o pluralismo prevê o embate entre referenciais distintos mediante o diálogo. Assim, sem desconhecer que existem "gatos de diferentes pelagens", o pesquisador simultaneamente questiona os pressupostos de uma escola e é por eles questionado. Como resultado, a pesquisa se enriquece.

A construção do objeto nas ciências humanas é um trabalho de fôlego que, segundo Bourdieu (1989, p.26-27), não pode ser concebido enquanto "coisa que se produza de uma assentada, por uma espécie de acto teórico inaugural". Trata-se, ao contrário, de um processo de idas e vindas, de retificações sucessivas onde por vezes o "detalhe" consegue fazer a diferença, mudando os rumos da investigação. Quando se eximem da tarefa de construir o objeto, o teórico e o empirista perdem-se num mesmo vazio por trabalharem, respectivamente, com conceitos sem fatos e com fatos sem conceitos. "Numa palavra, nada de racionalidade no vazio; nada de empirismo desconexo", disse Bachelard (1977, p. 10) a propósito das ciências físicas contemporâneas, observação que também pode ser considerada extremamente fecunda para as ciências humanas.

O paradigma positivista e a educação

Uma das grandes metas perseguidas por Comte era tornar a educação positiva, o que para ele só seria possível mediante o concurso de uma sociologia positiva. Esta deveria fornecer subsídios para que os fenômenos políticos e educacionais pudessem ser compreendidos cientificamente:

O estudo da sociologia fará desaparecer certas concepções, muito semelhantes às quimeras astrológicas e alquimistas, que têm ainda lugar na política e na educação, cujo estado atual se acha longe de ser satisfatório do ponto de vista científico (Rigolage, 1926, t.3).

E interessante notar que na definição de Lorenzo Luzuriaga (1987, p. 1) a educação é vista "como influência intencional e sistemática sobre o ser juvenil, com o propósito de formá-lo e desenvolvê-lo". Em sentido mais amplo, o autor considera, ainda, que a educação consiste em ação genérica da sociedade cujo objetivo é conservar e transmitir aos mais jovens a "existência coletiva" (idem). Essa visão tradicional dá margem a que o processo educativo seja concebido enquanto via de mão única, isto é, se caracterize como ação de um agente transmissor (educador) sobre um receptor passivo (educando). Acha-se aí implícita também a idéia de cultura como processo cumulativo e linear que vai sendo difundido, de geração a geração, sem cortes ou rupturas.

Tendo em vista que Durkheim considerava a educação como veículo através do qual a sociedade perpetua sua existência, cabendo às gerações adultas o papel de preparar os mais jovens para o exercício da vida social, constata-se, pelas concepções de Luzuriaga, o quanto o positivismo ainda influencia o pensamento pedagógico contemporâneo.

A partir daí, algumas questões importantes se colocam para o educador: rompendo com a visão positivista, como pensar a educação? Abandonando o modelo clássico de transmissão-recepção, que alternativas se colocam para a ação pedagógica?

Considerando, a exemplo de Kramer (1993, p.24), a educação como prática social, não como ciência, é preciso se levar em conta que as relações educador-educando se dão em múltiplas dimensões, envolvendo, portanto, aspectos cognitivos, éticos, estéticos, afetivos etc. Ademais, enquanto prática social, essas relações não se constroem pela monologia das gerações adultas, mas através do diálogo, instrumento da *conversado* entre os diferentes. Educando, o educador se educa: o olhar do outro, da criança, do jovem, do aprendiz, em quaisquer circunstâncias, é contraponto fundamental, sem o que o processo educativo se fossiliza. O saber, embalsamado nos compêndios escolares ou em suas réplicas - os discursos monológicos dos professores -, não emancipa, ao contrário, cristaliza dependências: aluno-professor, aluno-escola, aluno-ordem estabelecida. Além do mais, classifica, conforme os méritos alcançados, os indivíduos em mais capazes e menos capazes, permitindo a perpetuação do *status quo* vigente.

Por outro lado, à medida que o campo educacional é permeado por contribuições da sociologia, da psicologia, da história, da antropologia etc, os problemas enfrentados pelos pesquisadores estão muito próximos daqueles gerados pelo predomínio do paradigma positivista nas ciências humanas.

No Brasil, como bem destaca Brandão (1992), quando a pesquisa em educação busca inicialmente seu estatuto científico, o faz tomando por modelo as ciências naturais,⁴ ou seja, pretende ser objetiva, imparcial, rigorosa na coleta e no tratamento matemático-estatístico dos dados. Trata-se de um momento em que a tradição positivista, refletida no culto à metodologia, se coloca diante do educador como um mito: se é desse modo que os cientistas (os físicos, os químicos, etc) fazem ciência, não seriam os educadores os primeiros a pôr em xeque esse paradigma. A tradição dominante, isto é, o objetivismo que se pauta por uma descrição "imparcial" dos fatos e pela coleta rigorosa de dados que devem ser quantificados, fomenta, então, estudos que se aproximam das problemáticas sem problemas apontadas por Bourdieu em sua crítica à sociologia positivista. Sobre tudo no que diz respeito à produção discente em nível de pós-graduação, Warde (1990, p.73) registra, no período de 1978 a 1983, a incidência de abordagens que incidem sobre "recortes temáticos cada vez mais minúsculos". Não se trata, obviamente, de desprezar os chamados estudos de caso centrados em pesquisas empíricas, mas, como salienta a autora, citando Poincaré, de lembrar que "...a ciência faz-se com fatos como uma casa com pedras, mas uma acumulação de fatos é tanto uma ciência como um montão de pedras é uma casa" (idem).

Outro problema inerente às abordagens por demais específicas é o que Mendes (1985, p.62) chama de "aprisionamento do pesquisador na 'zona' do real em que se instalou a pesquisa". Tal aprisionamento leva a atividade investigativa a girar em círculos, pois a fixação na "fatia" da realidade tomada enquanto objeto de estudo faz com que o pesquisador busque analisá-la por meio da comparação com outras "fatias", com outros recortes, e não mediante uma visão de conjunto, global, do sistema (idem). Em consequência, passa a predominar a idéia de que a compreensão dos fenômenos educacionais se situa

⁴Ver Nota I.

exclusivamente na esfera da racionalidade científica, o que, sem dúvida, tende a pôr de lado uma concepção de educação mais ampla, voltada para os planos político e filosófico (idem, p.60).

Já a partir da segunda metade da década de 80, o panorama investigativo no campo da educação tende a se modificar, havendo, como assinala Gatti (1987, p.285), um maior questionamento do empirismo-descritivismo:

Nos últimos anos, vemos proliferar em nosso meio, bem como em muitos outros países, pesquisas em educação que se revestem de características bem diferentes - do ponto de vista dos procedimentos - das desenvolvidas em décadas anteriores. Uma dessas características é o uso de técnicas não-quantitativas de obtenção de dados, aliadas a um delineamento ou a uma forma de desenvolvimento da pesquisa que não envolve necessariamente o teste de hipótese, ou a definição e a operacionalização de variáveis, bem como a especificação de dependência ou independência destas.

Porém, à medida que essa vertente perde o caráter hegemônico, a relação sujeito-objeto passa a ter sua polarização invertida. Torna-se fundamental, então, eleger um quadro teórico que possibilite a leitura da realidade, isto é, seu enquadramento em determinado referencial de análise. Em consequência, o pesquisador acaba por encontrar no campo de investigação apenas aquilo que deseja encontrar. Em outras palavras, o objeto cognoscível converte-se em receptáculo das certezas absolutas cultivadas pelo sujeito cognoscente. A partir daí, os estudos ficam empobrecidos pelo dogmatismo dos quadros teóricos, muitas vezes empregados por força dos modismos:

No entanto, na área da educação, ainda são muito prestigiadas as fórmulas teóricas abrangentes e, sobretudo, exclusivas; encontramos-as em determinadas formulações teóricas que invadiram o campo da educação com a pretensão de esgotar o trato de determinados problemas no âmbito da política educacional, do desenvolvimento cognitivo, do pensamento educacional etc. (o "gramscianismo", por exemplo, sucedendo o "reprodutivismo", ou o "vygotskismo" destronando o piagetianismo"...") (Brandão, 1992, p. 167).

Quando se vê limitada pelo empirismo-descritivismo ou pelo dogmatismo dos quadros teóricos, a pesquisa em educação deixa de penetrar, como assinala Mendes (1985, p.64), no próprio existente. A realidade educacional toma-se, então, uma espécie de corpo estranho e distante, cujas conexões com a vida social acabam sendo perdidas.

O pluralismo como alternativa ao dogmatismo e ao relativismo

Por se constituir no que Bachelard denominou de "racionalidade no vazio", o fechamento em determinado quadro teórico torna-se extremamente frágil quando confrontado com perspectivas que põem em xeque a segurança dos "ismos", isto é, das análises ancoradas na conversão de certos referenciais em doutrinas (marxismo, piagetianismo, freudismo, etc). Recolocando na ordem do dia princípios tipicamente positivistas, como a observação isenta de juízos de valor e a não-interferência sobre a realidade, surgem, então, abordagens marcadas pela relativização total dos valores e pela ausência de critérios normativos, entre as quais se destacam as de Maffesoli e Baudrillard.

Centrando a investigação sociológica no que toma por microfenômenos da vida cotidiana - conversas de botequim, querelas conjugais e familiares, disputas nos ambientes de trabalho etc -, Maffesoli (apud Weyrauch, Vincenzi, 1994, p.25) entende ser preciso promover uma autêntica "revolução copernicana" que deixe de lado as instâncias normativas e que construa "uma sociologia acariciante, que se contenta em acompanhar, que não violenta a realidade". Convicto de que só existem aparências, Maffesoli situa o mundo como espetáculo no qual tudo o que acontece (justiça e injustiça, liberdade e opressão, etc) encontra justificativas no palco das ações humanas e não em qualquer sistema normativo construído pela razão. Os esquemas teóricos que visam possibilitar análises macroestruturais da realidade humano-social são rechaçados, tendo em vista que não dão conta da diversidade de aspectos pontuais que a atravessam. Em vista disso, a abordagem maffesoliana sustenta que a imagística popular fala da precariedade, da finitude, do caráter efêmero da realidade, com muito mais pertinência que a razão:

As partículas elementares constitutivas da matéria social, se nos permitem esta metáfora, formam configurações particulares que podem ser harmoniosas ou absolutamente aberrantes, mas elas não obedecem a nenhuma outra lei, salvo aquela da sua dinâmica própria; c essa dança nietzscheana que proporciona o mais belo e o pior, é essa dança que proíbe a explicação causal e impede a imposição planificadora do controle social, da mesma maneira que proíbe o julgamento moral num ou noutro sentido (Maffesoli, 1986, p. 117).

Baudrillard, por sua vez, defende a impossibilidade de qualquer crítica racional aos valores artísticos, morais e políticos, uma vez que os arquétipos teóricos se dissolvem, invariavelmente, em uma hiperrealidade caracterizada pela conversão do mundo em virtualidade pura. O autor fundamenta tal ponto de vista afirmando que o *mundo real* - entendido como conjunto de representações, valores, sistemas normativos e esquemas analíticos - "está morto e ainda não encontramos sequer o seu corpo" (Baudrillard, 1995a, p.5). Em seu lugar aparece um mundo de imagens, uma realidade de consistência virtual construída pelo sistema capitalista por meio das modernas tecnologias da comunicação e da informática. A consciência crítica acha-se falida, pois o sistema demonstra uma infundável capacidade de absorver qualquer questionamento e transformá-lo em objeto de afirmação de si mesmo. A crítica seria apenas mais um alimento para essa máquina capaz de digerir toda negatividade dirigida contra si. Essa fantástica capacidade de absorção demonstrada pelo sistema se acha intimamente ligada ao que Baudrillard (1995b, p.3) chama de *mal*: "o mal não é o que atravessa o que se vê, mas aquilo que vê através de tudo, que passa através de tudo, transpira através do Bem, inclusive" (tradução própria). Na visão baudrillardiana, porém, a onipresença do mal não se relaciona ao que se entende por dore sofrimento humanos, porque estes são definidos em função de julgamentos morais cujo significado se perde nos dias de hoje: "Não é possível acrescentar o *pathos*, uma dimensão subjetiva, nem qualquer sentimento coletivo à visão que se tem, tanto do mundo quanto da natureza" (idem).

Quando vaticinam que a realidade não deve ser julgada, mas "acariciada", e que a crítica perdeu sua função questionadora, Maffesoli e Baudrillard recolocam, portanto, em primeiro plano, o princípio da neutralidade científica postulado pelo paradigma positivista. Criticando com razão o dogmatismo dos quadros teóricos, tais abordagens apontam, porém, como alternativa, um olhar inerte, omissivo, isento de perspectivas transformadoras. Seguindo seus passos, chega-se à conclusão de que a educação, concebida como prática social questionadora do existente, perde também seu sentido. Que papel ficará então reservado para o educador do terceiro milênio? Qual será o futuro da pesquisa em educação se tudo que existe encontra sua justificativa no mundo das imagens, desmaterializando qualquer matéria que se queira problematizar?

Se à clareza dos caminhos e à segurança do chão firme oferecidas pelos referenciais de racionalidade fechada for oposta simples e diretamente a falência de quaisquer referenciais, tal como sugerem Maffesoli e Baudrillard, ter-se-á de constatar a derrocada dos projetos emancipadores e da luta contra a opressão nos mais diferentes níveis da existência humana.

Batendo-se contra as soluções simplistas que aconselham a mera substituição de valores eternos pela inexistência de valores, de critérios fechados pela inexistência de critérios, a filosofia do pluralismo aposta no difícil - mas necessário - caminho do embate argumentativo como forma de transcender as abordagens hipostasiadas em verdades absolutas ou em seu *outro*, a ausência total de verdades. Por representarem duas faces de uma mesma moeda, tais perspectivas podem ser vistas como exemplos de construções monológicas ou monismos que, uma vez fechados em si mesmos, rechaçam a discussão, pois julgam poder fornecer "em cada domínio uma concepção sistematizada do universo sob todos seus aspectos " (Perelman, 1979, p.6). Em um contexto argumentativo, porém, as diferentes abordagens são teses a serem examinadas, as quais - antes de representarem certezas sobre o que quer que seja - permitem o sadio exercício da dúvida:

Não esqueçamos, com efeito, de que toda argumentação, todas as razões que se fornecem a favor de uma tese, e o índice de uma dúvida, de que as teses que nos encontramos a defender obrigatoriamente não parecem acima de qualquer contestação. Querendo fundá-las, arriscamo-nos a perturbá-las. (Perelman, 1987, p.262).

Entendendo que as verdades são sancionadas em um contexto de discussão - podendo, obviamente, ser redefinidas em um outro momento -, o pluralismo situa os diferentes auditórios humanos como fóruns legitimadores, os quais é preciso persuadir por meio da livre argumentação. Uma tal perspectiva retoma o eixo retórico no qual se inseria a razão grega do período clássico da filosofia, particularmente a razão aristotélica. Para Aristóteles, argumentar significava construir, perante um auditório, teses que seriam legitimadas, tendo em vista a falibilidade dos julgamentos humanos. Entretanto, como frisa Perelman (1972, p. 101), o Estagirita dava mais destaque a determinados lugares ou *topoi*

característicos. Estes eram os da quantidade, ou seja, os que consideravam válida uma tese mediante o concurso de determinados critérios, tais como a estabilidade e a utilidade. Uma tese estável seria aquela capaz de se impor sobre as concorrentes durante muito tempo, enquanto uma tese útil deveria permitir ao maior número possível de pessoas extrair dela algum proveito. Os lugares da quantidade se tornam, porém, limitados, à medida que as sociedades se complexificam e as necessidades humanas se diversificam, exigindo instrumentos de persuasão mais sutis. A partir daí, a argumentação ganha novos contornos, passando a requerer que os argumentos sejam também construídos em outros *topoi*, os da qualidade. Pessanha (1989, p.235) assinala, inclusive, que se os lugares da quantidade justificam formas de persuasão fundadas na clareza e na ordem, os da qualidade põem em destaque o misterioso, o nostálgico, o singular.

Em vista disso, dirigir-se a um auditório, buscando ganhar sua adesão, não é travar contato com uma *tabula rasa*. Há que se conhecer as teses, as convicções, os valores previamente admitidos por aquele e a partir daí reforçá-los ou tentar modificá-los. Há que se saber também falar às emoções e à imaginação humanas, pois o homem não decide com base em uma razão situada acima do existente, mas ouvindo uma *razão polêmica*, que dialoga com as instâncias não-rationais da alma. Por conseguinte, qualquer discurso articulado para persuadir deve considerar que a adesão dos auditórios é variável, já que quem adere a uma proposta dificilmente o faz de modo incondicional, mantendo sempre algum nível de confronto entre os diferentes argumentos em jogo (Perelman, 1987). Se para o dogmatismo os critérios de verdade são únicos e para o relativismo eles se esfumam em meio ao "vale-tudo" que caracteriza a realidade humano-social, para o pluralismo eles "permanecem como processos abertos à revisão, à acolhida de novas provas, novos depoimentos, novas arbitragens" (Pessanha, 1989, p.238).

Sendo os argumentos rivais apreciados quanto ao valor das soluções apresentadas para os problemas em exame, é preciso garantir aos interlocutores igualdade de condições na defesa de suas teses. Sem dúvida, essa não é uma condição fácil de ser alcançada, já que existem processos que se dizem dialógicos, mas que na verdade não passam de formas sutis, astuciosas, de camuflar algum

tipo de monologia (idem, p.246). A despeito, porém, das dificuldades, os caminhos abertos pelo embate argumentativo são mais promissores do que os apontados pelo dogmatismo e pelo relativismo, porque têm por referência uma razão polêmica que não aceita algo como evidente apenas por parecer sê-lo. Tal razão questiona a evidência tanto na clareza das verdades que se pretendem universais quanto na transparência de um mundo feito apenas de imagem e espetáculo. No que se refere à formação moral do homem, a razão polêmica que alicerça o pluralismo bate-se igualmente contra a preservação de valores e crenças tidos por eternos e contra a legitimação aerifica de qualquer ponto de vista ou sistema normativo. Sua ação torna-se, então, eminentemente educativa, por se pautar na escolha - e não na aceitação irrefletida - de um "certo" ou de um "justo" entre muitos possíveis.

Entre buscar a transformação da realidade a partir da retirada dos supostos véus que ocultam "as verdades que Deus conhece desde toda a eternidade" (Perelman, 1979, p.5) ou simplesmente não interferir sobre ela, a filosofia do pluralismo assume como perspectiva não a redenção final do homem, mas a desafiadora e fascinante tarefa de forjar um pensar e um agir voltados para a construção do humanamente possível.

Referências bibliográficas

BACHELARD, Gaston. *O racionalismo aplicado*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

BAUDRILLARD, Jean. O assassinato do mundo real. *O Globo*, Rio de Janeiro, 16abr. 1995a. Entrevista.

_____. Vivesecting the 90s: an interview with Jean Baudrillard. *CTheory*, 8 mar. 1995b. Entrevista.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da historia. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e historia da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1987. p.223-232. (Obras escolhidas, v. 1).

- BOURDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. Rio de Janeiro: Difel, 1990.
- _____. Introdução a uma sociologia reflexiva. In: *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Difel, 1989. p. 17-58.
- BRANDÃO, Zaia. A teoria como hipótese. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.5,p.161-169, 1992.
- COMTE, Auguste. Curso de filosofia positiva. In: GIANNOTTI, José Arthur (Org.). *Comte*. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p.3-39. (Os pensadores).
- _____. *La philosophie positive*. Résumé par Emile Rigolage. Paris: Ernest Flammarion, 1926. t.3.
- GARZ, Detlef. A perda dos paradigmas, erosão dos paradigmas e sentido de crise na ciência da educação contemporânea: o caso da República Federal da Alemanha. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.74, n. 176, p. 154-180, jan./abr. 1993.
- GATTI, Bernardete. Retrospectiva da pesquisa educacional no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.68, n. 159, p.279-288, maio/ago. 1987.
- GREEN, Francis. O mito da objetividade na economia positiva. In: GREEN, F, NORE, P. *A economia: um antitexto*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.242 p.
- JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- _____. *Nascimento e morte das ciências humanas*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1982.
- KONDER, Leandro. *O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

- KRAMER, Sonia. *Por entre aspearas: armae sonho na escola*. São Paulo: Ática, 1993.
- KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação e da pedagogia*. 17.ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1987.
- MAFFESOLI, Michel. *A conquista do presente*. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.
- _____. Maffesoli e a crise da modernidade. In: WEYRAUCH, Cléia Schiavo, VINCENZI, Leticia B. (Orgs.). *Moderno epós-moderno*. Rio de Janeiro: Departamento Cultural da UERJ, 1994. p. 19-38. Transcrição de palestra.
- MARCONDES, Danilo. A crise de paradigmas e o surgimento da modernidade. In: BRANDÃO, Zaia (Org.). *A crise dos paradigmas e a educação*. São Paulo: Cortez, 1994. p. 14-29.
- MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. 5.ed. São Paulo: Hucitec, 1986.
- MENDES, Durmeval Trigueiro. Existe uma filosofia da educação brasileira?. In: MENDES, D.T. (Org.). *Filosofia da educação brasileira*. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985. p.49-77.
- MERTON, Robert K., LAZARSELD, Paul F. Comunicação de massa, gosto popular e a organização da ação social. In: COSTA LIMA, L. (Org.). *Teoria da cultura de massa*. 4.ed. Rio de Janeiro: PazeTerra, 1990. p.103-130.

PERELMAN, Chaim. Argumentação. In: *Enciclopédia Einaudi*. Lisboa: [s.n.], 1987. v. II. p. 234-265.

_____. *Justice et raison*. Bruxelles: Editions de L'université, 1972.

_____. La philosophie du pluralisme et la nouvelle rhétorique. *Revue Internationale de Philosophie*, n. 127/128, p. 5-17, 1979.

PESS ANHA, José Américo Motta. A teoria da argumentação ou nova retórica. In: CARVALHO, Maria Cecília M. de. (Org.). *Paradigmas filosóficos da atualidade*. Campinas: Papirus, 1989. p. 221-247.

RIGOLAGE, Émile. Préface. In: *La philosophie positive*. Paris: Ernest Flammarion, 1926. t. 3, p. i-xi.

WARDE, Mirian J. O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 73, p. 67-75, maio. 1990.

Recebido em 8 de abril de 1996.

Renato José de Oliveira, doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), é professor assistente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

First, this paper focuses some of the principal positivistic paradigm influences on the scientific knowledge, particularly upon human sciences, with emphasis on problems related to subject-object relationship. In the second place, some effects upon educational thinking in Brazil are discussed.

Finally, we present some considerations about pluralism as a way to overcome relativistic paradigm, particularly axiological relativism which restores the positivistic principle of scientific neutrality nowadays.

Ce texte a pour but, d'abord, discuter les plus importantes influences du paradigme positiviste sur la connaissance scientifique, particulièrement sur les sciences humaines où l'on met en évidence des problèmes caractéristiques de la relation sujet-objet. Ensuite, on examine quelques conséquences sur la pensée concernant l'éducation au Brésil. Finalement on fait quelques considérations sur la philosophie du pluralisme, laquelle est posée comme alternative pour outrepasser le paradigme relativiste, spécialement le relativisme axiologique qui reprend, aujourd'hui, le principe de la neutralité scientifique postulée par le positivisme.

Este artículo discute primeramente algunas importantes influencias de lo paradigma positivista sobre el conocimiento científico, en especial sobre las ciencias humanas, dando énfasis a los problemas característicos de la relación sujeto-objeto. En seguida se ha examinado algunas de las consecuencias sobre el pensamiento educacional en Brasil. Por fin, se ha hecho consideraciones sobre la filosofía del pluralismo, presentada como alternativa para superar el paradigma relativista, particularmente el relativismo axiológico que hoy ha retomado el principio de neutralidad científica postulado por el positivismo.

*Ensaio para a Construção de uma Ciência Pedagógica Brasileira: o Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)**

Diana Gonçalves Vidal

Universidade de São Paulo (Usp)

Discute, a partir da análise das práticas de formação docente organizadas no Instituto de Educação do Distrito Federal, durante a direção de Manoel Bergström Lourenço Filho, e sob a administração de Anísio Teixeira, da Instrução Pública/Departamento de Educação (1932 a 1937), como a Escola de Professores funcionou como campo de pesquisa e local de produção de uma ciência pedagógica brasileira.

Nos anos de 1932 a 1937, durante a direção de Manoel Bergström Lourenço Filho e sob a administração de Anísio Teixeira, na Instrução Pública/Departamento de Educação do Distrito Federal (1931-1935), o Instituto de Educação constituiu uma nova prática de formação docente, baseada no exercício disciplinado do olhar. Saber observar, analisar em profundidade situações vividas, experiências e textos, foi um dos maiores investimentos do ensino implantado na escola: suportes de uma prática laboratorial que transformava o aluno em pesquisador e em objeto de pesquisa, e o ensino em técnica e permanente crítica.

*O texto apresenta algumas das investigações realizadas para a elaboração de minha tese de doutorado, recentemente defendida, sob orientação de Marta M. C. de Carvalho (ver Vidal, 1995).

No discurso pronunciado por ocasião da criação do Instituto, em 1932, Lourenço Filho afirmava algumas das novas funções das escolas dedicadas à formação docente. A primeira, o preparo técnico do professor, e por isso elogiava a ascensão do ensino normal ao nível superior. ' "Em uma palavra, os processos de educação vão abandonando, dia a dia, a base empírica tradicional, para apoiar-se em fundamentos objetivos" (Lourenço Filho, pi 32.04.05.).²

A segunda, o compromisso social : "Necessitamos do maior cuidado em que o plano de estudos da Escola de Professores seja um plano real que atenda imediatamente às necessidades mais prementes de nossa organização escolar, em tudo quanto diga respeito à formação técnica e social dos mestres. Assim, pois, tais cursos, trazendo à escola, professores que manejam a realidade das escolas dos nossos morros e praias, estarão sempre a 'revitalizar' o endereço que devem ter os nossos estudos" (idem).

A Escola de Professores nascia, assim, com o compromisso de pautar seus ensinamentos sobre um conhecimento científico e social do educando e dos processos de aprendizagem, somente possível pela constituição do Instituto em um centro de pesquisas pedagógicas. Na reforma azevediana, esta transformação já havia sido prevista para a Escola Normal (Brasil. Decreto nº 3.281,1928). Entretanto, foi a partir da administração anisiana que pesquisar e investigar passaram a ser fins da Escola de Professores (Lourenço Filho/Inst. Educ. I, Fot.459).

Na exposição de motivos do Decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932, Anísio comentava: "A formação dos professores (...) é uma formação de tal ordem prática, que o centro de gravidade da escola são os estabelecimentos anexos de ensino primário, que devem funcionar como laboratórios para demonstração (ensino modelo), para experimentação (ensino de novos métodos) e para prática de ensino (classes de aplicação)."

¹O Decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932, reorganizava a antiga Escola Normal do Distrito Federal, criando o Instituto de Educação, que reunia as escolas Primária, Secundária e de Professores e o Jardim de Infância sob a administração central do diretor da Escola de Professores, Lourenço Filho. Elevava, também, a formação docente a nível superior.

²Todos os documentos citados neste trabalho foram recolhidos junto ao CPDOC/FGV e apresentam os dados bibliográficos, conforme a organização do Arquivo Lourenço Filho.

A organização das escolas no Instituto, concentrando alunos e alunas por um período de 16 anos consecutivos - três anos de jardim, cinco de primário, cinco de secundário, um de complementar e dois de magistério -, permitia "não só a observação continuada da criança e do adolescente, nas fases de maior interesse para a educação escolar, e a experimentação, com rigoroso controle dos resultados, dos processos didáticos modernos, como também o arquivo de dados objetivos para o estudo do escolar brasileiro. Ao INSTITUTO está naturalmente reservado o papel de arquivo de pesquisas educacionais, as quais poderão vir a ter sensível influência no pensamento pedagógico do país, uma vez elaboradas e publicadas"(Teixeira, 1935, p. 166).

O Instituto de Educação funcionava como uma verdadeira escola-laboratório. Os conhecimentos, adquiridos nas aulas da Escola de Professores, voltavam para a sala da Primária, mediante as atividades de Prática de Ensino. As/os professoras/es do Jardim de Infância e do ensino primário e secundário acostumavam-se a observar suas/seus alunas/alunos, anotar seu comportamento, realizar inquéritos e pesquisas; além de observarem e avaliarem o fazer das professorandas e serem, por essas, observadas/os e avaliadas/os. As professorandas engajavam-se, ainda, como pesquisadoras em trabalhos desenvolvidos no estabelecimento. Assim, investigavam, por exemplo, os hábitos alimentares das/dos alunas/os, a maturidade para a aprendizagem e as técnicas de ensino da escrita e da leitura.

Algumas dessas investigações passo a narrar, na tentativa de demonstrar o caráter experimental do ensino realizado no Instituto.

A Seção de Prática de Ensino da Escola de Professores (Lourenço Filho/Inst. Educ. IV a VI, Fot.614 a 739) avaliava as atividades de observação, participação e direção de classe desenvolvidas pelas professorandas na Escola Primária do Instituto de Educação mediante questionários. No tocante à observação, os questionários eram subdivididos segundo a área de conhecimento. Havia questionários para Cálculo, Linguagem, Ciências Naturais e Conhecimentos Sociais: disciplinas do curso primário. Ao todo existiam 29 formulários para avaliação das aulas de Cálculo, 29 para Linguagem, seis para Ciências Naturais e seis para Conhecimentos Sociais. Nesses questionários, percebia-se a preocupação em se apurar se, na escola, eram seguidos os princípios do ensino ativo.

No cabeçalho indicava-se a data, o nome da professoranda e sua turma, a classe que observou e o número da sala. As questões eram majoritariamente discursivas. Geralmente, as perguntas versavam sobre as condições gerais do trabalho em classe mais do que sobre o conteúdo apresentado na aula. Ou seja, inquiria-se sobre a atenção da/do aluna/o, a disciplina, o interesse *real* pelo trabalho, os recursos materiais utilizados, a motivação e a assimilação. Insistentemente, perguntava-se se a situação onde se originou a atividade em curso parecia despertar o interesse real da/do aluna/o.

A assistente de Prática de Ensino na Escola de Professores, Ondina Marques (1934a, p.93), assim se expressava, dizendo que o interesse pelo trabalho escolar não deveria ser interesse de " 'resultado material', no sentido popular da palavra, para designar móveis mais ou menos egoísticos - nem tão pouco excitação momentânea que um objeto possa despertar, mas o interesse no sentido de situação, que tome o trabalho tão absorvente, que todos os poderes e forças do indivíduo sejam postos em jogo".

Especificamente no questionário sobre Cálculo, uma questão freqüente dizia respeito aos recursos utilizados para a fixação da aprendizagem. Recorrentemente indagava-se sobre o uso de jogos em classe, demonstrando interesse em verificar se a atividade desenvolvia atitudes de cooperação ou competição entre os alunos. Inquiria-se, também, acerca da freqüência escolar e do uso de uniformes.

Nos questionários sobre Linguagem, aparecia o desejo de averiguação das condições físicas da/do estudante: defeitos de visão e dos aparelhos de fonação e audição, falta de maturidade para a leitura e deficiência de coordenação motora eram arrolados como possíveis causas do fracasso das atividades. As dramatizações surgiam como recurso poderoso para o aperfeiçoamento da leitura. Quanto ao ler silenciosamente, era especialmente indagado se as crianças moviam os lábios ou murmuravam durante o trabalho ou se aproximavam demasiadamente o livro dos olhos, atitudes desaconselhadas. Quanto ao escrever, advertia-se para a posição do papel, do lápis e do corpo. Havia uma preocupação em controlar o movimento do corpo infantil. Finalmente, no tocante à motivação para a aula de Linguagem, perguntava-se se a/o aluna/o a iniciara por narração

de uma história, palestra sobre uma gravura ou apresentação de objeto que interessasse às crianças. Insistia-se no uso de jornais e revistas como material de leitura em classe.

Nos questionários referentes às Ciências Naturais, a indagação recorrente era sobre observação direta e realização de experiências como condições de aprendizagem dos conceitos. Nos questionários, apontava-se, também, como recurso auxiliar à vivificação do conteúdo, a utilização de projeções e estampas, estas últimas aparecendo com menos prestígio. Inquiria-se, ainda, sobre a realização de museus em sala de aula.

Finalmente, quanto ao ensino de Conhecimentos Sociais, insistia-se na realização de álbuns de gravuras e fotografias e de excursões a museus, monumentos e locais históricos e no uso de projeções, mapas, globos, tabuleiro de areia e argila ou massa plástica como forma de visualização dos conhecimentos. Jogos e dramatizações eram indicados como recurso à fixação.

O período de participação era verificado por cinco questionários. Basicamente indagava-se sobre a atuação da professoranda: sua atitude - naturalidade, domínio de si mesma, identificação com a classe; sua linguagem - adequação, fluência, clareza, correção; seu modo de se expressar - intensidade, velocidade e modulação de voz; a reação que despertava nos alunos - interesse, naturalidade e atividade; e sobre o desenrolar da aula: motivação, objetivo, material e andamento - aproveitamento do tempo, dos recursos e da motivação. Procurava-se disciplinar a conduta da professoranda, tanto na aplicação de métodos de ensino, quanto no controle dos movimentos do corpo.

No último período de direção, dois questionários eram respondidos: um pela professoranda e outro pela professora da classe. No primeiro, registravam-se as atividades propostas e realizadas, as perguntas feitas pelas/os aluna/os e o trabalho a ser preparado para o dia seguinte. No segundo, eram avaliados a atitude da aluna-mestra, a linguagem, os objetivos da aula, o desenvolvimento do trabalho, a reação da turma e os casos individuais.

Como resultado de toda essa atividade avaliativa, em 1934, a Seção de Prática realizou um inquérito, entre as professorandas, para averiguar a adequação das atividades da disciplina aos estudos da Seção de Matérias de Ensino; para

indagar se os exercícios propostos concorreram para mudar a atitude da professoranda em relação aos problemas de ensino, se foram suficientes para dar-lhe uma melhor atitude de observação, maior precisão de julgamentos, maior iniciativa na solução dos problemas e maior gosto pela carreira; e para solicitar sugestões com vistas a melhorar o trabalho da cadeira, nos diversos períodos.

As professorandas, em geral, reclamavam da defasagem entre as Seções de Prática e Matérias, à exceção de Linguagem; do acúmulo de trabalhos e de falta de tempo. Algumas queixavam-se dos questionários: "questões demasiadas ou deficientes" ou "dá lugar a certos aborrecimentos quase que inevitáveis, com as injustiças das simpatias e antipatias, rivalidades e revanches". Há de se lembrar que as notas atribuídas nessas avaliações, por suas pares, influíam na média final da disciplina. Salientavam, ainda, a diferença entre a realidade encontrada na Escola Primária do Instituto e nas demais escolas municipais e os problemas em manter a disciplina: "a disciplina natural que decorre do próprio trabalho não é tão fácil, pois os alunos se mostram às vezes interessados, mas em atitude exaltada" ou "quanto à técnica, a questão da disciplina e do interesse são as mais sérias". Realçavam, também, a dificuldade em aplicar a teoria às questões práticas: "verificando que muitas vezes só podemos aplicar a teoria com grandes modificações", na constatação de que "um bom plano nem sempre corresponde a uma boa aula".

Talvez as dificuldades apontadas pelas alunas-mestras tenham incentivado a realização do inquérito sobre disciplina, em dezembro de 1935, na tentativa de apurar comportamentos mais freqüentes entre as crianças e, possivelmente, propor maneiras para lidar com eles. A partir de uma consulta a 200 professoras/es públicas/os, levantando atos que eram julgados como indisciplinados pelo magistério (Lourenço Filho /Inst. Educ. IX, Fot.825 e seg.), foi composto um questionário, encaminhado a professoras/es das escolas primárias Santa Camarina, Chile, México, Instituto de Educação, Argentina, dentre outras. Nele, a indisciplina era dividida em cinco categorias: falta de respeito à autoridade, faltas contra o regulamento escolar em geral, faltas contra a boa ordem dos trabalhos da classe, faltas contra outras crianças e faltas contra a moralidade e a propriedade. O questionário visava também abranger "traços de temperamento

e caráter dos alunos que atrapalhassem o bom andamento do trabalho escolar". As respostas vinham classificadas em: nunca ocorreu, raro, freqüente, muito freqüente e habitual.

Classificados como comportamentos quase freqüentes na Escola Primária do Instituto: fazer gestos de pirraça, resmungar ou rir com ar de mofa; recusar-se a atender, mesmo quando chamado à ordem; demorar-se, propositalmente, em cumprir as determinações da professora; ser indiferente ao trabalho; chegar atrasada/o freqüentemente; promover pequenas desordens (atirar bolas de papel, cochilar, arrastar os pés ou as cadeiras, dentre outros); ser descortês com as/os colegas; rir ou mofar das/os colegas quando cometem erros; demonstrar hipocrisia e dissimulação; ameaçar, bater ou usar de crueldade para com as/os companheiras/os; não respeitar os direitos das/os colegas; ser maliciosa/o; ter suscetibilidade excessiva; ter tendência a chorar facilmente; e ser tímida/o, possuir sentimento de inferioridade.

Percebidos como freqüentes: estar inquieta/o ou agitada/o; criticar a cada instante as/os colegas; delatar; ter curiosidade demasiada; descuidar-se de asseio corporal; ter espírito de destruição; não possuir confiança em si; ser incapaz de confessar as próprias falhas; ter nervosismo ou irritação; ser teimosa/o; ter tendência a intrigar e a delatar; e mentir.

Considerados como muito freqüentes: correr ou gritar pelos corredores; estar desatenta/o às lições ou explicações; ser descuidada/o com as lições e os exercícios; deixar o seu trabalho para interromper ou distrair as/os colegas; descuidar-se do material escolar; e ser preguiçosa/o.

Fácil perceber por que as professorandas desencantavam-se com a teoria no momento de lidar com os problemas de disciplina. As crianças mostravam-se refratárias à aprendizagem, descuidadas e preguiçosas. Na comparação das respostas a esse questionário pelas/os professoras/es de outras escolas e do Instituto, a percepção de que a delação, avaliada como muito rara nos demais estabelecimentos, aparecia como freqüente. As exigências do ensino modelar acabavam levando as crianças à competitividade e à intriga.

No fim do ano de 1934, foi efetuado um outro inquérito: sobre testes de múltipla escolha (Lourenço Filho/Inst. Educ. VII, Fot. 740 e seg.). Foram

consultadas/os apenas alunas/os e professoras/es do Instituto. Todo o questionário compôs-se a partir da comparação entre o sistema de testes e o sistema clássico de provas (dissertativo). Ao corpo discente foi inquirido sobre a preferência de sistema, a objetividade da correção e exatidão das notas, a ocorrência de cola e a existência de questões do tipo enigma. Dos 134 alunos consultados na Escola de Professores e dos 111 estudantes na Escola Secundária, apenas duas/dois tiveram suas respostas arquivadas. Nos demais casos, o tratamento estatístico fez subsumir o documento original.

Os testes apareciam como o sistema de provas mais objetivo, no qual a correção era mais exata e a existência de cola menor. Uma aluna, escrevendo na margem do questionário, afirmava que a diminuição da cola no sistema de testes era menor que no sistema clássico porque a fiscalização era maior. Grande fiscalização no sistema clássico também levaria a/o aluna/o a colar pouco.

O sistema de testes era apontado, ainda, pelas alunas-mestras, como o que possuía o maior número de questões do tipo enigma. As provas mais enigmáticas, para as professorandas, eram as de Cálculo (17,61%) e História da Educação (16,42%). Filosofia e Psicologia (0,74%) apareciam como as matérias com menor índice de questões-charadas. No Ciclo Complementar da Escola Secundária, eram consideradas enigmas as provas de Estatística (16,22%), Química (14,41%) e Filosofia (9,91%). Sociologia, Literatura, Línguas (particularmente o Inglês) apareciam como menos enigmáticas (0,90%).

Todos/as os/as 44 professoras/es do Instituto de Educação foram consultadas/os nesse inquérito. As respostas arquivadas, entretanto, referiam-se somente a 21 professoras/es e a um médico. As questões variaram um pouco. Além de indagar sobre a objetividade do sistema de testes, a exatidão de notas, a ocorrência de cola e o caráter de charada das perguntas, o inquérito perguntava sobre a experiência com a elaboração e a aplicação de testes e a receptividade ao sistema. A maioria afirmou ter começado a aplicar os testes em 1932, não possuindo experiência anterior à desenvolvida no Instituto. Recebiam a inovação com alguma confiança (34,09%). Acreditavam na objetividade dos testes e na exatidão dos julgamentos. Todas/os concordavam que a correção era mais cômoda.

De todas as críticas, a mais ácida veio de Edgar Sussekind de Mendonça, professor de Ciências Físicas e Naturais da Escola Secundária:

E a apresentação, já formulada ou rigidamente indicada, das soluções pelo professor, faz dos "testes" o servidor submisso de um dogmatismo pedagógico, em contradição com a época de experimentação fundamental. Deixo, ainda, (...) de referir-me ao caráter protelatório que os "testes" apresentam, encobrando, sob as aparências de conciliação da velocidade com a justeza, uma organização obsoleta de turmas numerosas com provas freqüentíssimas, que já teria ruído sob a pressão dos educadores não fosse essa capa tecnocrática a cobrir economias revoltantes.

Se os educadores não fizeram ruir o sistema de testes, pais e aluna/os tentaram abalar sua estrutura, colocando em dúvida a confiabilidade dos resultados. O inquérito havia sido elaborado em virtude da intensa crítica que o sistema gerara no corpo discente e em seus responsáveis. Segundo Lourenço Filho, nos exames de múltipla escolha, a probabilidade de a/o aluna/o acertar as respostas ao acaso é de 50%. Para corrigir desvios da avaliação, as notas seguiam o seguinte critério: em 100 questões, acertou a/o aluna/o 50 e errou 50, sua nota seria zero, porque $50-50=0$; acertou 60, errou 40, nota 20; acertou 80, errou 40, nota 40 e sucessivamente. Ainda, considerava-se de 0 a 20 como nota final 0 (Lourenço Filho/Inst.Educ.III, Fot. 605). Discordando dos critérios de correção, pais e alunas/os foram reclamar junto à Inspetoria.

O Superintendente do Ensino Secundário, Major Agrícola Bethlem, em 29 de novembro de 1933, reconhecendo o mérito das reclamações, resolveu tomar nulas as notas dos exames parciais realizados na Escola. No ofício remetido em 5 de dezembro, mandava que fosse efetuada revisão das notas, com atribuição de notas iguais ao valor dos pontos obtidos nos testes para cada prova. Com a realização do inquérito sobre os testes, pretendia a direção da Escola respaldar a continuidade do uso do novo método, afirmando seu caráter "científico".

Não bastava que os inquéritos fossem realizados; era imprescindível publicá-los; só assim as pesquisas educacionais poderiam influenciar no "pensamento pedagógico do país", como afirmara Anísio Teixeira. A revista *Arquivos do Instituto de Educação* vai desempenhar, então, um papel fundamental na divulgação dos estudos efetuados pelo Instituto.

Criada durante a administração de Lourenço Filho, a revista editou seu primeiro número em junho de 1934. Ao todo, no período Lourenço Filho, foram publicadas três edições, veiculando uma gama diferenciada de pesquisas, que atingiam alunos e alunas do Jardim de Infância, das Escolas Primárias e Secundárias e que envolviam, como pesquisadoras, as estudantes da Escola de Professores/Educação.

No Jardim de Infância, uma investigação pretendeu apurar a situação social da clientela. Celina Nina (1934) explicitava os procedimentos da escola, sob sua direção. Para as/os alunas/os que ingressaram em 1933 e 1934, foi preenchida uma ficha individual, onde se avaliavam hábitos de higiene, disciplina, cooperação, zelo e Sociabilidade. Esse questionário, realizado nas cinco primeiras semanas, foi repetido, nas cinco semanas posteriores, de forma a acompanhar o desenvolvimento individual. As respostas foram confrontadas com dados de saúde e situação social. Dados sobre a boa normalidade do desenvolvimento mental obtinham-se pela observação diária. Ressaltava a diretora a importância da Associação de Mães para o conhecimento das condições dos lares infantis e para a intervenção nas casas onde se percebesse necessária. Segundo as estatísticas, a clientela do Jardim era constituída, quase totalmente, por crianças pobres e remediadas. Apenas três alunas/os tinham sido computadas/os como abastadas/os em 1934. As informações colhidas no Jardim de Infância pretendiam apreciar aspectos da educação pré-primária no Distrito Federal.

Na Primária, a preocupação com a má letra das/dos escolares organizou as atividades do ano de 1933. Para sanar o problema, ensaiou-se, pela primeira vez no Distrito Federal, a caligrafia muscular (Marques, 1934b), escrita cursiva inclinada para a direita. Os exercícios para aperfeiçoar esse tipo de escrita seguiam a seriação composta por Lister. Basicamente, eram cinco os traçados propostos: a) linhas inclinadas, muito juntas, tomando duas pautas do papel comum, contando-se 1.2, 1.2, ...; b) ovais, na mesma inclinação do exercício anterior, primeiramente da esquerda para a direita, depois da direita para a esquerda; c) ovais, em série de seis ou oito; d) curvas; e) alças. Os exercícios tinham por finalidade desenvolver a inclinação, a espessura e a leveza das linhas. Os cuidados com a posição do corpo da/do aluna/o, do papel e da caneta eram apontados

como fundamentais. Depois de aperfeiçoada a técnica motriz, as/os alunas/os aprendiam a fazer letras isoladas e, finalmente, ligações.

A avaliação da evolução dos exercícios, julgados como provas em abril, agosto, outubro e novembro, foi efetuada a partir da construção de uma escala-padrão provisória. Pediu-se às/aos 419 alunas/os da escola que escrevessem uma mesma frase. Por uma comissão especial de professoras da Primária, elegeram-se as oito melhores escritas, que, dispostas em ordem crescente de perfeição, constituíram-se escala de julgamento.

A experiência foi executada diferentemente entre as classes da Primária, com o intuito de testar o método:

Para observação acurada das vantagens da seriação empregada, fizemos que uma das turmas do terceiro ano, 3BX3, escrevesse apenas por "simple imitação", enquanto outra, 3B Y3, seguisse rigorosamente a seriação de Lister. Aquela seria, assim, uma classe testemunho. Como era de se esperar, a classe submetida aos exercícios de seriação apresentou maior desenvolvimento, tanto em qualidade como em rapidez (Marques, 1934b, p.74).

As investigações com a caligrafia muscular continuaram nos anos seguintes. Como conclusões de uma experimentação de três anos, Orminda Marques (1936), diretora da Escola Primária, indicava a superioridade do sistema muscular sobre os demais, porque atendia de modo mais completo às exigências dos objetivos da escrita na sociedade moderna, quais sejam: velocidade e perfeição; porque admitia perfeitas condições de higiene e eficiência do trabalho; e porque se fundamentava nos princípios gerais da psicologia da aprendizagem e da fisiologia do movimento muscular.

Essa talvez tenha sido uma das experiências mais representativas do espírito da pesquisa no Instituto. Aplicada em sala de aula por três anos, teve os resultados divulgados aos corpos docente e discente do Instituto, através dos *Arquivos*, em duas edições sucessivas; e alcançou o público mais amplo pela publicação, em 1936, na Biblioteca de Educação (Cia. Melhoramentos de São Paulo), de *A Escrita na Escola Primária*, de autoria da própria diretora, reeditado em 1950. Ainda, propiciou a edição, entre 1940 e 1960, de vários cadernos de caligrafia adaptados às diferentes séries da escola elementar:

Brincando com o Lápis: trabalho preliminar da série "Escrita Brasileira" e *Escrita Brasileira* (caligrafia muscular), números 1, 2, 3,4 e 5, todos assinados por Orminda Marques. Partindo de uma tiragem de 11 mil exemplares em 1944, a série alcançou em 1952 a tiragem de 250 mil exemplares.³

No ano de 1934, ainda, outra experiência foi realizada na Escola Primária. Duas professoras, Helena Madroni (1936) e Nair Freire (1936), trabalharam com o ensino de leitura em classes selecionadas pelos testes ABC. No início do ano, 156 crianças foram submetidas aos testes. A classe forte foi entregue à Helena e a fraca à Nair. Lourenço Filho auxiliou diretamente o trabalho da classe fraca, propondo exercícios e subsidiando materialmente o desenvolvimento do projeto da classe. Ao contrário da classe forte, as/os alunas/os da classe fraca apresentavam-se dispersas/os e debilitadas/os fisicamente no início do ano letivo (Freire, 1936). O tratamento médico, bem como a assistência alimentar dada a essas crianças, concorreram, segundo Nair, para a melhoria dos trabalhos.

As experiências com classes fracas e fortes, selecionadas pelos testes ABC, continuaram sendo realizadas na Primária, nos anos de 1935 a 1937. Serviram para reformulações no texto de *Testes ABC*, de Lourenço Filho (1952, p.62), cumprindo seu papel de atuar na revisão da pesquisa pedagógica nacional.

Note-se, no entanto, que as condições econômicas que levam à nutrição deficiente ocasionam retardamento de maturação, como observou o A., em classes da Escola Primária do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, de 1934 a 1937 (...).

Na Escola Secundária, o professor de Desenho, Nerêo Sampaio (1936), dirigiu um inquérito sobre a capacidade visual de observação das/dos alunas/os. Apurou que, em 1932, 92% das/dos estudantes com idade cronológica entre 11 e 18 anos estavam com *idades visuais* de 8 a 10 anos, o que significava que apresentavam problemas de deformação na observação do natural. Para solucionar essas dificuldades, Sampaio estudou diferentes programas, com diversas velocidades para as várias turmas, na expectativa de discriminar o melhor programa/ritmo de ensino. A cada aluna/o fez corresponder uma ficha individual,

³Dados fornecidos pela Biblioteca da Cia. Melhoramentos de São Paulo, em dezembro de 1995.

onde eram registrados a frequência e o aproveitamento nos exercícios. Essas fichas davam origem a gráficos mensais de nota e de presença. As dificuldades apresentadas pelas/os alunas/os na execução das tarefas eram sistematizadas em tabelas, permitindo a professores e professoras rever a sua prática de ensino.

Como resultado, a percepção de que "o desenho é disciplina que se estuda como qualquer outra e na qual as vocações se manifestam do mesmo modo que nas demais e não, inversamente, isto é, que seja necessário possuir vocação para aprendê-la, conforme ficou provado mais uma vez, no decurso deste ano, pois 87,5% de alunos que não sabiam desenhar (...) apenas, 4,9 aproximadamente, 5% deixam de o aprender" (Sampaio, 1936, p.48).

O desenho era recurso importante no ensino da Escola Secundária, especialmente porque disciplinava a observação. Química, Física e História Natural utilizavam-se explicitamente da capacidade de desenhar para aperfeiçoar a aprendizagem da matéria. Os relatórios das experimentações em Química e Física eram ilustrados por desenhos à mão livre, apresentando os passos e os materiais de cada experiência. Para Pecegueiro do Amaral (1934), professor de Química, o desenho era de "suma importância, porque é um processo, não só de habituar os alunos à prática salutar da fixação de imagens pelos traços, ilustrando melhor as impressões registradas, como ainda de forçar a atenção para as particularidades dos aparelhos e das técnicas usadas, quando passam, assim, a ser encaradas de modo menos superficial." Carlos Werneck (1936), professor de História Natural, elucidava o método de ensino que utilizava: "as preparações são primeiro projetadas e explicadas, em seguida examinadas ao microscópio detidamente por cada aluna de *per si*, e logo copiadas à mão livre: leva-se assim a uma observação mais atenta e minuciosa".

Reforçando o caráter laboratorial do Instituto, as alunas da Escola de Professores também atuavam como pesquisadoras. Maria Reis Campos (1937), professora da Seção de Matéria, indicava como procedimento ordinário de seus cursos a realização de observações diversas e de inquéritos pelas professorandas na Escola Primária. De todas as pesquisas feitas pelas professorandas, mereceu destaque a de Maria José Cahet (1934), única aluna a ter seu trabalho publicado pela revista *Arquivos*. Versava sobre a alimentação das/dos alunas/os de 2^a a 5^a

série do primeiro turno das escolas Pareto, Prudente de Moraes e Celestino Silva, ao todo 116 alunas/os consultadas/os. Fora realizada como tema de exame na Seção de Biologia Educacional, sob a chefia de J.P Fontenelle. A aluna procurava desvendar quantas refeições as crianças faziam por dia e qual a qualidade dessas refeições. Comparava os alimentos indicados como ingeridos diariamente a padrões alimentares tidos por ideais. Ainda confrontava os horários das refeições com os indicados cientificamente. Como resultado, a constatação da falta de verduras e ovos na alimentação infantil, bem como o baixo consumo de leite. Terminava por indicar a instituição do "copo de leite escolar".

Ampliando, ainda, a atividade experimental da Escola, em 1934, foi inaugurada o PRD5, estação transmissora radiofônica, instalada no prédio do Instituto. Começou a transmitir em 6 de janeiro, com três programas diários: *Hora Infantil*, para os três turnos escolares (9h, 13h30 e 15h); *Jornal dos Professores*, às 18h; e *Suplemento Musical*. Somente no ano de 1934 foram efetuadas 402 irradiações do *Hora Infantil*, 288 do *Jornal dos Professores* e 52 irradiações externas. A *Hora Infantil* contou com a inscrição de 1.110 crianças, muitas das quais se correspondiam com as professoras do programa, remetendo-lhes, ao todo, 10.800 trabalhos, entre composições escritas, desenhos e modelagens. O *Jornal dos Professores* levou ao ar 309 palestras e conferências sobre artes, ciências e literatura. A título de ensaio, ainda em 1934, foram realizadas algumas "conferências ilustradas", nas quais as figuras eram encaminhadas, previamente, por correio, às pessoas interessadas (Teixeira, 1935, p.244).

Todo esse intenso repertório de investigações realizadas no e pelo Instituto teve o intuito de demonstrar o caráter de campo de pesquisa e de local de produção de uma cultura pedagógica assumidos pela Escola. As/os professoras/es e alunos, constantemente observadas/os, eram, por sua vez, também, observadoras/es. Nesse sentido, toda uma disciplina do olhar passou a ser normatizada. Olhar para um objeto ou para uma experiência deveria traduzir-se numa atividade tão meticulosa e precisa que capacitasse o/a observador/a a reproduzir o observado, em detalhes, através do desenho. Mas ver não se restringia à apreciação de um fenômeno ou da realidade. Saber observar era, ainda, poder debruçar-se sobre um texto e conhecê-lo em profundidade.

O tempo, assim, era seccionado. Ao contrario do ritmo normal das atividades diárias, o trabalho no Instituto substituía o tempo do olhar pelo do observar. Alunas/os e professoras/es detinham-se sobre imagens e palavras, procurando mergulhar verticalmente no apreciado ou lido. Ultrapassando os limites do superficial, buscavam os princípios da norma.

As experiências realizadas no Instituto de Educação rapidamente alcançaram o público mais amplo, servindo à reformulação de trabalhos já publicados, como foi o caso dos *Testes ABC*, de Lourenço Filho, e à produção de novas publicações a exemplo de *Como se Ensina a História*, de Jônathas Serrano, em 1935; *A Escrita na Escola Primária*, de Ormindia Marques, em 1936, e *Coro Orfeão*, de Ceição de Barros Barreto, em 1938, todos frutos dos ensaios educativos desenvolvidos na Escola, editados pela Biblioteca de Educação da Cia. Melhoramentos de São Paulo. Estudavam a criança e a/o adolescente brasileiras/os, pretendendo gestar as bases de uma ciência pedagógica adaptada à nossa realidade.

Contrariando o discurso historiográfico que imputa aos educadores das décadas de 20 e 30 o mimetismo de modelos estrangeiros (como identificado por Carvalho, 1993, p.13), a Escola de Anísio e Lourenço procurava testar teorias e elaborar novos métodos a partir de dados coletados via inquéritos e observações, sistematicamente arquivados e analisados.

Em dezembro de 1937, Lourenço Filho despediu-se da direção central do Instituto. Nesse mesmo ano, em janeiro, havia nascido o Inep, ainda como Instituto Nacional de Pedagogia (cf. Brasil. Lei nº 378,1937), resultante de um projeto do então ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, com a colaboração de Lourenço Filho (Carvalho, 1959, p.86), sendo instalado apenas em 1938, quando passou a denominar-se Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (cf. Brasil. Decreto-Lei nº 580,1938). Destinava-se a desenvolver inquéritos, estudos e pesquisas, além de sistematizar e divulgar os trabalhos realizados por instituições pedagógicas no país, mediante programas de rádio e publicações, dentre elas, a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, criada em 1944. (Vidal, Camargo, 1992, p.416). Lourenço Filho assumia como seu primeiro diretor, ficando no cargo até agosto de 1946 (Carvalho, 1959, p.90).

Enquanto isso, a Escola de Professores do Instituto de Educação, que em 1935 passara a chamar-se Escola de Educação, constituindo uma das unidades da recém-criada Universidade do Distrito Federal, mas continuando sob a administração central do Instituto, em maio de 1938, desligava-se deste, que perdia a atribuição de formar professores primários de nível superior. Em 1939, com a extinção da Universidade do Distrito Federal, o Instituto de Educação voltaria a formar professores, em nível secundário, entretanto, deixando seu ensino de ter caráter de ensino superior (cf. Brasil. Decreto-Lei nº 1.063, 1939).

Pouco a pouco, esmaecia no Instituto de Educação sua função de escola-laboratório. Ao Inep, passava-se a responsabilidade de produzir uma ciência pedagógica adaptada às condições brasileiras.

Em carta, datada de outubro de 1938, a Orminda Marques, antiga diretora da Escola Primária, Lourenço Filho lastimava a perda das condições de trabalho do Instituto de Educação, apontando para a "desorganização de uma obra que deveria perdurar". E a consolava dizendo:

Cada um de nós, ao olhar para o passado, chega sem esforço a esta conclusão: o grupo do Instituto, no trabalho imenso que se propôs, *melhorou-se a si mesmo*. (...) *Devemos todos, a essa melhoria, a tranqüilidade com que recebemos os fatos de agora* (Lourenço Filho/Inst. Educ. III, Fot. 603). (Grifos nossos).

Referências bibliográficas

BRASIL. Decreto-Lei nº 580, de 30 de julho de 1938. Dispõe sobre a organização do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

_____. Decreto-Lei nº 1.063, de 20 de janeiro de 1939. Dispõe sobre a transferência de estabelecimentos de ensino da Universidade do Distrito Federal para a Universidade do Brasil.

_____. Decreto-Lei nº 3.281, de 23 de janeiro de 1928.

- BRASIL. Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública.
- CAHET, Maria José P. A alimentação dos escolares. *Arquivos do Instituto de Educação*, Distrito Federal, v.1,n.1,p. 139-147, jun. 1934.
- CAMPOS, Maria Reis. Estudos Sociais. *Arquivos do Instituto de Educação*, Brasília, v. 1, n.3, p.327-332, mar. 1937.
- CARVALHO, Manuel Marques de. Lourenço Filho e o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. In: *Um educador brasileiro: Lourenço Filho*. São Paulo: Melhoramentos, 1959. p.83-112. Livro Jubilar da Associação Brasileira de Educação.
- CARVALHO, Marta. Escola, memória, historiografia: a produção do vazio. *São Paulo em Perspectiva*, v.7, n.1, p.10-15, jan./mar. 1993.
- DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL (Brasil). O Instituto de Educação. *Arquivos do Instituto de Educação*, Brasília, v.1, n.1,p.3-14,jun. 1934.
- FREIRE, N. V Como ensinei a 1er uma classe "fraca", selecionada pelos testes ABC. *Arquivos do Instituto de Educação*, Brasília, v.1, n.2, p.247-264, jun. 1936.
- LOURENÇO FILHO, M.B. *Testes ABC: para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*. 4.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1952.
- MANDRONI, H. Como ensinei a 1er uma classe "forte", selecionada pelos testes ABC. *Arquivos do Instituto de Educação*, Brasília, v. 1, n.2, p.239-246, jun. 1936.

MARQUES, Ondina. Como melhorar a frequência escolar. *Arquivos do Instituto de Educação*, Brasília, v. 1, n. 1, p.91 -98, jun. 1934a.

_____. Contribuição para o ensino da escrita nas escolas primárias. *Arquivos do Instituto de Educação*, Brasília, v.1, n.1, p.57-89, jun. 1934b.

MARQUES, Ormindá I. Contribuição para o ensino da escrita. *Arquivos do Instituto de Educação*, Brasília, v. 1, n.2, p.233-238, jun. 1936.

NINA, Celina. A situação social dos alunos do jardim de infância. *Arquivos do Instituto de Educação*, Brasília, v.1, n.1, p. 99-103, jun. 1934.

PECEGUEIRO DO AMARAL, J.B. O ensino de química na escola secundária. *Arquivos do Instituto de Educação*, Brasília, v. 1, n. 1, p.49-56, jun. 1934.

REORGANIZAÇÃO do ensino normal sua transposição para o plano universitário: criação do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Exposição de motivos do Diretor Geral de Instrução, acompanhando o Decreto que tomou o nº 3.810, de 19 de março de 1932. *Boletim de Educação Pública*, Brasília, v.2, n. 1/2, p. 110-117, jan./jun. 1932.

SAMPAIO, F. Nêreo. O ensino de desenho, na escola secundária. *Arquivos do Instituto de Educação*, Brasília, v. 1, n.2, p.233-237, jun. 1936.

TEIXEIRA, A. *Educação pública: administração e desenvolvimento*. Relatório do Diretor Geral do Departamento de Educação do Distrito Federal, dezembro de 1934. Rio de Janeiro: Oficina Gráfica do Departamento de Educação, 1935.

VIDAL, Diana Gonçalves. *O exercício disciplinado do olhar*, livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal, 1932-1937. São Paulo, 1995. Tese (Doutorado em Educação) -Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

VIDAL, Diana Gonçalves, CAMARGO, Marilena A.J. Guedes de. A imprensa periódica especializada e a pesquisa histórica: estudos sobre o Boletim de Educação Pública e a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.73, n. 175, p.407-430, set./dez. 1992.

VILLAS BOAS, Maria Violeta Coutinho et ai. *Resgate da memória do Instituto de Educação/RJ de 1930/1970*. [Rio de Janeiro]: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Permanente/UFRJ, 1994.

WERNECK, Carlos L. O ensino de história natural na escola secundária. *Arquivos do Instituto de Educação*, Brasília, v.1, n.2,p.161-170,jun. 1936.

Recebido em 10 de julho de 1996.

Diana Gonçalves Vidal, doutora em História da Educação, é professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Usp).

This article intents to discuss how the Instituto de Educação do Distrito Federal, during Manoel Bergström Lourenço Filho direction, and under Anísio Teixeira administration of Instrução Pública/Departamento de Educação (1932-1937), worked as a research field to produce a Brazilian pedagogical science.

Cet article veut analyser comment l 'Instituto de Educação do Distrito Federal, pendant la direction Manoel Bergström Lourenço Filho, et sous l'administration Anísio Teixeira de VInstrução Pública/Departamento de Educação (1932-1937), a fonctionné comme un champ d'investigation pour produire une science pédagogique brésilienne.

Al estudiar las prácticas de formación docente del Instituto de Educação do Distrito Federal, de los años 1932 a 1937, durante la dirección de Manoel Bergström Lourenço Filho y bajo la administración de Anísio Teixeira de la Instrução Pública/ Departamento de Educação, el presente artículo pretende discutir de que forma la Escuela ha funcionado como campo de investigación y local de producción de una ciencia pedagógica brasileña.

INSTRUÇÕES AOS COLABORADORES

A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos publica artigos inéditos - resultantes de estudos, pesquisas, debates em aberto e experiências relacionadas à educação e a áreas afins -, informes parciais de pesquisas em desenvolvimento e resenhas críticas de lançamentos recentes. Publica também, em reedição e tradução, trabalhos relevantes que se caracterizem como fundamentais à compreensão da evolução histórica da educação ou ligados a aspectos da educação comparada, desde que, para isto, haja autorização expressa do editor original.

A publicação de qualquer matéria está subordinada à prévia aprovação do Comitê Editorial do INEP e ao atendimento das condições abaixo especificadas:

1) Os originais deverão ser recebidos em papel e em disquete (no processador Word for Windows 7.0), digitados em espaço 2, com 30 linhas por lauda e extensão máxima de 30 laudas. Trabalhos mais extensos poderão ser aceitos mediante a devida justificação.

2) As ilustrações devem ser limitadas à compreensão e à elucidação do texto. Fotos, gráficos, desenhos, mapas e listagens de computador somente serão aceitos se em condições de fiel reprodução.

3) Os artigos deverão ser acompanhados obrigatoriamente de resumos em português, inglês, francês e espanhol, com 15 linhas no máximo (meia lauda).

4) As referências bibliográficas devem ser completas e elaboradas, de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) - NBR 6023.

5) Devem constar do trabalho informações quanto à titulação acadêmica do autor, instituição outorgante, atividades que desempenha e instituição a que está vinculado.

6) Textos para reedição deverão ser apresentados na forma originalmente publicada, de modo a ficar assegurada a indicação da fonte primitiva. No caso de tradução ou forma fotocopiada, anexar cópia da folha de rosto da publicação original.

7) As colaborações deverão ser encaminhadas à Coordenação de Produção editorial do INEP, através da Caixa Postal 04497, CEP 70919-970, ou para o seguinte endereço: SGAS, Quadra 607, Lote 50, CEP 70200-670, Brasília-DF.

Publicaremos no próximo número:

Êxito Escolar: as Regras da Interação na Sala de Aula

Belmira Oliveira Bueno

Tânia Figueiredo Garcia *A Imagem Real e a Imagem Ideal do "Bom Aluno"*

Mary Rangel *O Intelectual como Dirigente e como Educador*

Ana Waleska Pollo Campos Mendonça *A Escola Renovada e a Família Desqualificada: do Discurso Histórico-Sociológico ao Psicologismo na Educação*

Marcus Vinícius da Cunha *Rupturas y Continuidades de la Política de Educación Superior Brasileña : la Admisión a las Universidades durante los Gobiernos de Sarney y Collor de Mello*

Adriana Chiroleu *Eleição de Diretores de Escolas Públicas: Avanços e Limites da Prática*

Vitor Henrique Paro

E mais as seções: Resenhas Críticas e Comunicações e Informações.

