



REVISTA DO PROGRAMA DE  
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

*UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE MATO GROSSO DO SUL*



# UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

*Manoel Catarino Paes - Peró*  
Reitor

*Amaury de Souza*  
Vice-reitor

*Maria Dilneia Espindola Fernandes*  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

*Luiz Carlos de Mesquita*  
Diretor do Centro de Ciências Humanas e Sociais



REVISTA DO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
Caixa Postal 549 - Fone (67) 3345-7616  
CEP 79.070-900 - Campo Grande-MS

## CÂMARA EDITORIAL

Profª. Drª. ALDA MARIA DO NASCIMENTO OSÓRIO  
Prof. Dr. DAVID V - E TAURO  
Profª. Drª. FABIANY DE CÁSSIA TAVARES SILVA – PRESIDENTE  
Prof. Dr. LUIZ CARLOS PAIS  
Profª. Drª. MARIA EMILIA BORGES DANIEL  
Profª. Drª. MONICA DE CARVALHO MAGALHÃES KASSAR  
Profª. Drª. SONIA DA CUNHA URT

## CONSELHO CIENTÍFICO NACIONAL

Profª. Drª. ALDA JUNQUEIRA MARIN – PUC/SP  
Prof. Dr. ANTONIO CARLOS AMORIM – UNICAMP  
Profª. Drª. GIZELE DE SOUZA – UFPR  
Prof. Dr. MIGUEL CHACON – UNESP Marília  
Profª. Drª. VERA MARIA VIDAL PERONI – UFRGS  
Profª. Drª. REGINA TEREZA CESTARI DE OLIVEIRA – UCDB  
Profª. Drª. SORAIA NAPOLEÃO FREITAS – UFSM  
Profª. Drª. YOSHIE LEITE USSAMI FERRARI – UNESP/PP  
Prof. Dr. RONALDO MARCOS DE LIMA ARAUJO – UFPA

## CONSELHO CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Profª. Drª. NATÉRCIA ALVES PACHECO  
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação –  
Universidade do Porto/PT  
Prof.ª Drª. MARIËTTE DE HAAN  
Utrecht University — Faculty of Social Sciences Langeveld —  
Institute for the Study of Education and Development in  
Childhood and Adolescence Heidelberglaan 1 Netherlands  
(Holanda)  
Prof.ª Drª. PILAR LACASA — Universidad de Alcalá de Henares -  
UAH — Facultad de Documentación, Aulario María de Guzmán,  
Madrid (Espanha).

## PARECERISTAS AD HOC Revista InterMeio

Volume 14 - n.º 27 e 28

ANNA MARIA LUNARDI PADILHA (USF)

ALDA JUNQUEIRA MARIN (PUC SP)

ÂNGELO RICARDO DE SOUZA (UFPR)

ANTONIO CARLOS AMORIM (UNICAMP)

CONSTANTINA XAVIER FILHA (UFMS)

DÉCIO GATTI JR (UFU)

DIRCE NEI TEIXEIRA DE FREITAS (UFGD)

ELIANE MIMESSE PRADO (UTP)

ESTER SENNA (UFMS)

EURIZE CALDAS PESSANHA (UFMS)

GEYSA SPTIZ ALCOFORADO DE ABREU (UDESC)

GISELE MARTINS REAL (UFGD)

GIZELE DE SOUZA (UFPR)

INARA BARBOSA LEÃO

LARIZETE FERRAGUTTI PASSOS (PUC SP)

LUCIANE MARIA DA SILVA (UNEB)

MAGNA FRANÇA (UFRN)

MARCO AURÉLIO TABORDA (UFPR)

MARIA ADÉLIA MENEGAZZO (UFMS)

MARIA EMILIA BORGES DANIEL (UFMS)

MARIA RITA DE ASSIS CÉSAR (UFPR)

MÔNICA MAGALHÃES KASSAR (UFMS)

NATERCIA ALVES PACHECO (UP PT)

RONALDO MARCOS DE LIMA ARAÚJO (UFPA)

ROSÂNGELA GAVIOLI PRIETO (USP)

SILVIA HELENA ANDRADE DE BRITO (UFMS)

SORAIA NAPOLEÃO FREITAS (UFSM)

VERA MARIA VIDAL PERONI (UFRGS)

MARIA HELENA MICHELS (UFSC)

MONICA FATIMA VALENZI MENDES (PUC SP)



REVISTA DO PROGRAMA DE  
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

*UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE MATO GROSSO DO SUL*

ISSN 1413-0963

InterMeio: revista do PPGEdu      Campo Grande, MS    v.14 n. 28 p.1-212 jul./dez.2008

Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Editora Científica Responsável

Fabianny de Cássia Tavares Silva

Doutora em Educação: História, Política, Sociedade (PUC/SP)

fabianny@uol.com.br

*A revisão lingüística e ortográfica é de responsabilidade dos autores*

*Os abstracts são de responsabilidade do Prof. Dr. David V- E Tauro*

Foto da Capa  
nononoono

Edição, Diagramação e Arte-Final  
PPGEdu UFMS

Impressão e Acabamento  
Parque Gráfico UFMS

Tiragem

1000 Exemplares

**InterMeio tem seus artigos indexados na:**

**BBE** Bibliografia Brasileira de Educação (Brasilia, INEP)

**IBICT** Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia

Os artigos devem ser encaminhados para:

REVISTA INTERMEIO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CCHS/UFMS

Cidade Universitária - Caixa Postal 549

Cep: 79.070-900 Campo Grande-MS

<http://www.propr.ufms.br/poseduc/revistas/intermeio>

e-mail: intermeio\_ppgedu@nin.ufms.br ou revistaintermeio@hotmail.com

Fone: (67) 3345-7616 - 3345-7618

Revista publicada com recursos da



FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA  
COORDENADORIA DE BIBLIOTECA CENTRAL/UFMS

InterMeio : revista do Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. – v. 1, n. 1 (1995)- . Campo Grande, MS : A Universidade, 1995- .  
v. : il. ; 23 cm.

Semestral

Subtítulo anterior: Revista do Mestrado em Educação.

ISSN 1413-0963

1. Ensino superior – Periódicos. I. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

CDD (22) – 378.005

# SUMÁRIO

## DOSSIÊ

### EDUCAÇÃO EM FOCO: SOB ANÁLISE DA TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE

CULTURA CAPITALISTA E HUMANISMO: educação, antípolis e incivilidade Olgária Chain Féres Matos	12
CONTROLE SOCIAL NA SOCIEDADE INDUSTRIAL: aproximações entre psicologia e estatística Odair Sass	38
WALDEN II: protótipo da sociedade administrada Paulo Vinicius Baptista da Silva	52
EXPERIÊNCIA, CULTURA E FORMAÇÃO NO CONTEXTO DAS RELAÇÕES DE PRODUÇÃO CAPITALISTAS Maria Terezinha Bellanda Galuch e Isilda Campaner Palangana	64
TEORIA CURRICULAR E TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE: elementos para (re)pensar a escola Monica Ribeiro da Silva	80
A INFÂNCIA DE MOZART E MEMÓRIAS DE VELHOS: contribuições de Norbert Elias Magda Sarat	92
CURRÍCULOS POR MÓDULOS E FORMAÇÃO PARA A COMPETÊNCIA: limites da experiência formativa Giseli Novelli	110
TEORIA CRÍTICA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA José Leon Crochik e Nicole Crochik	122
OS ESTABELECIDOS E OS OUTSIDERS: cegueira e inclusão no espaço escolar Geovana Mendonça Lunardi Mendes	138
UM ESTUDO DO PRECONCEITO E DE ATITUDES EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA Dulce Regina dos Santos Pedrossian et alii	148

# ENSAIO

TEORIA CRÍTICA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO:  
algumas reflexões  
Maria Helena Souza Patto

**167**

## ARTIGOS DE DEMANDA CONTÍNUA

NOTAS SOBRE DIVERSIFICAÇÃO/  
DIFERENCIACÃO CURRICULAR EM PORTUGAL  
José Augusto Pacheco

**178**

UMA LEITURA CRÍTICA DA CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR  
À LUZ DO PARADIGMA DA INCLUSÃO  
Katiuscia C. Vargas Antunes

**188**

RESUMO DAS DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NO PROGRAMA

**205**

# Apresentação

O número 28 de nossa revista vem a público, consolidando os esforços de seu Conselho Editorial, no sentido de oferecer aos leitores textos que contemplam uma diversidade maior de conteúdos e perspectivas de análise, sem, contudo, perder de vista a necessária articulação dos mesmos com o tema da Educação. Neste número estará em destaque, como temática, a relação entre Educação e Teoria Crítica da Sociedade.

O artigo que abre este Dossiê de autoria de Olgária Chain Féres Matos (UNIFESP), intitulado **CULTURA CAPITALISTA E HUMANISMO**: educação, antipolis e incivilidade, apresenta uma reflexão sobre a educação e a cultura no sentido de constituírem um espaço comum compartilhado que, na senda dos humanistas da Renascença e dos valores inaugurados pela Revolução Francesa, reconheceu a literatura e as artes como laço social e quintessência da cidadania, do conhecimento e do *savoir-vivre*. O segundo texto, **CONTROLE SOCIAL NA SOCIEDADE INDUSTRIAL**: aproximações entre psicologia e estatística, de Odair Sass (PUC-SP), coloca em discussão o vínculo histórico da Psicologia com a Estatística, disciplinas que, na constelação das ciências modernas, distavam uma da outra; a primeira brotou do liberalismo para exaltar as qualidades do indivíduo emergente, a segunda visava produzir informações sobre a natureza e a sociedade. Na seqüência Paulo Vinicius Baptista da Silva (UFPR), apresenta sua análise da obra intitulada *Walden II*: uma sociedade do futuro, de autoria do psicólogo B. F. Skinner. Nesta análise intitulada **WALDEN II**: protótipo da sociedade administrada, o autor argumenta que a obra representa um exemplo paradigmático do que os teóricos da escola de Frankfurt chamaram de "sociedade administrada". Já as autoras Maria Terezinha Bellanda Galuch e Isilda Campaner Palangana (UEM), no texto **EXPERIÊNCIA, CULTURA E FORMAÇÃO NO CONTEXTO DAS RELAÇÕES DE PRODUÇÃO CAPITALISTAS**, expõem em seu texto os limites que as relações de produção capitalistas põem à experiência e à

formação humanas. Diante disso, para as autoras, importa examinar a experiência e a formação humanas nas duas instâncias – do trabalho e da cultura – que, na verdade, são indissolúveis. Em **TEORIA CURRICULAR E TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE**: elementos para (re)pensar a escola, a autora Monica Ribeiro da Silva (UFPR) nos provoca com uma discussão em torno das relações entre educação, currículo e escolarização a partir dos referenciais da Teoria Crítica da Sociedade.

Com a proposta de refletir sobre a obra *Mozart: a sociologia de um gênio*, procurando indícios para compreender as relações entre adultos e crianças que marcam a infância do compositor, vivida numa sociedade de corte marcada por rígida hierarquia de classe, Magda Sarat (UFGD) nos apresenta o texto **A INFÂNCIA DE MOZART E MEMÓRIAS DE VELHOS: contribuições de Norbert Elias**. Já no texto **CURRÍCULOS POR MÓDULOS E FORMAÇÃO PARA A COMPETÊNCIA**: limites da experiência formativa, de Giseli Novelli (UNIB), somos envolvidos em uma análise da organização do currículo por módulos proposta como forma de organização dos cursos profissionais técnicos de ensino médio e que se fundamenta no conceito de competências, sob o enfoque da Teoria Crítica da Sociedade.

Encontramos em **TEORIA CRÍTICA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA**, de autoria de José Leon Crochík (USP) e Nicole Crochík (USP), um convite a pensar algumas questões referentes à educação inclusiva à luz da teoria crítica. São expostas algumas das contradições desta sociedade, salientando que não possibilita que haja igualdade, já que é necessário para sua manutenção que exista a dominação da vasta maioria da população por uma minoria e a competição entre todos, estabelecendo-se uma hierarquia dos mais e dos menos aptos. Com esse mesmo assunto, isto é, educação inclusiva, o texto de autoria de Geovana Mendonça Lunardi Mendes (UDES), **OS ESTABELECIDOS E OS OUTSIDERS**: cegueira e inclusão no espaço escolar, traz uma reflexão sobre o processo de inclusão de crianças cegas no ensino regular, tendo como fundamento teórico os estudos da Sociologia da Educação e do Currículo. Apresentamos **UM ESTUDO DO PRECONCEITO E DE ATITUDES EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA**, de autoria de Dulce Predossian *et al.* no qual são apresentados resultados de um dos

objetivos da pesquisa O Preconceito e as atitudes em relação à educação inclusiva tendo a exclusão social como base (FUNDECT/PROPP), que busca verificar a atitude a respeito da educação inclusiva de alunos de Licenciatura e a relação dessa atitude com o preconceito e com a ideologia da racionalidade tecnológica. Finalizando o Dossiê, Maria Helena Souza Patto (USP), traz uma exposição de conceitos adornianos relevantes ao tratamento do tema da educação, como os de indústria cultural, formação e semi-formação, autonomia e heteronomia, no texto **TEORIA CRÍTICA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO: algumas reflexões.**

## **DEMANDA CONTÍNUA**

Nesta seção encontramos o texto de José Augusto Pacheco (UMPT), **NOTAS SOBRE DIVERSIFICAÇÃO/DIFERENCIADA CURRICULAR EM PORTUGAL**, que revisita a discussão sobre currículo comum e culturas diferenciadas enfrentada por diferentes estudiosos do Currículo. Para tanto, apresenta o conceito de diversificação/diferenciação curricular, a partir da premissa de escola para todos.

Em **UMA LEITURA CRÍTICA DA CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR À LUZ DO PARADIGMA DA INCLUSÃO**, Katiuscia C. Vargas Antunes (UNIFESO), mostra como a construção e organização do espaço escolar pode influenciar no processo de marginalização ou inclusão dos indivíduos, em particular, dos alunos com deficiência, visto serem estes, em toda a história da educação, sujeitos marginalizados do sistema escolar.

## **DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NO PROGRAMA**

São apresentada aqui os resumos das dissertações defendidas no período de setembro a dezembro de 2007.

*Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Fabiany de Cássia Tavares Silva*  
Presidente da Câmara Editorial da Revista Intermeio

*Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Dilnéia Espíndola Fernandes*  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFMS



# Dossiê

EDUCAÇÃO EM FOCO:  
SOB ANÁLISE DA TEORIA  
CRÍTICA DA SOCIEDADE

# CULTURA CAPITALISTA E HUMANISMO: EDUCAÇÃO, ANTIPOlis E INCIVILIDADE

## CULTURAL CAPITALISTA E HUMANISTAS: EDUCAR, ANTÍPODA E INCIVILIDADE

Olgária Chain Féres Matos\*

### RESUMO

O presente ensaio procura refletir sobre a educação e a cultura no sentido de constituirem um espaço comum compartilhado que, na senda dos humanistas da Renascença e dos valores inaugurados pela Revolução Francesa, reconheceu a literatura e as artes como laço social e quintessência da cidadania, do conhecimento e do *savoir-vivre*. Da Universidade Cultural à Indústria da Cultura desaparecem os valores da formação do espírito mediante o livro, substituídos pelas disciplinas performáticas que constrangem à pressa e à “queda tendencial do valor espírito”, concorrendo para as incivilidades contemporâneas.

### PALAVRAS CHAVE:

educação; humanismo; civilidade; indústria cultural; incivilidades.

### ABSTRACT:

This essay attempts at reflecting on education and culture in the way they constitute a shared common space, in the intellectual orientation of the Renaissance humanists and the values inaugurated with the French Revolution, that recognized literature and arts as social ties and the quintessence of citizenship, knowledge and *savoir-faire*. Values of the formation of the spirit through books disappeared in the movement from the Cultural University to the Cultural Industry, substituted by performatical disciplines that rapidly constrain and lead to the “falling tendency of the spiritual value”, competing with contemporary incivilities.

\* Professora-pesquisadora da  
Universidade Federal de  
São Paulo (UNIFESP)

### KEY WORDS:

education; humanism; civility; cultural industry; incivilities.

“Capitalismo cultural” é o modo de produção que integra as realizações espirituais no mercado consumidor, segundo as determinações de custo-benefício e de amortizações rápidas de investimento. “Cultura capitalista” é a superestrutura que corresponde à transformação da economia de mercado em sociedade de mercado, na qual nada escapa às leis de compra e de venda, tendo-se universalizado o “de vir econômico da política”, sua conversão em economia, com o consequente encolhimento do espaço público, proletarização crescente da sociedade e miséria simbólica que isso implica. A cultura capitalista é a simbiose entre economia e cultura e constitui-se pela dessublimação repressiva de desejos, pela ilimitação do consumo e produção permanente de carências e de falta, de tal forma que determinando uma cultura do excesso, a sociedade de mercado atual conduz à incivilidade.

A cultura humanista e das Luzes, ao contrário, concebeu a esfera pública como a dimensão da vida social e política autônoma com respeito às leis do mercado, inscrevendo-se na tradição da *skolé* grega e da Renascença. Essa autarquia evidenciava-se em saberes valorizados, os *studia humanitatis*. Cícero, como outros autores romanos da Antiguidade, empregaram o termo no sentido geral de “educação liberal”, isto é, dos livros, de educação literária, a que deram continuidade os sábios italianos do século XIV<sup>1</sup>. Na primeira metade do século XV, os *studia humanitatis* consistiam em um ciclo claramente definido de disciplinas intelectuais - a gramática, a retórica, a história, a poesia e a filosofia moral, e excluía, de certo modo, a lógica, a filosofia natural, a metafísica, a matemática, a astronomia, a medicina, as leis e a teologia. Tratou-se de uma decisão tanto cultural quanto política de enobrecer mais a cultura da sociabilidade, da civilidade, da *politesse* do que a “cultura científica”, por encontrarem-se os *studia humanitatis* diretamente associados à constituição do laço social. Se, nessa tradição, a cidade é laço afetivo, é *philia*, é também um modo específico de economia libidinal que produz idealidades políticas.

O que se denomina “indústria da cultura” - termo cunhado por Adorno nos anos 1940 - significa que os bens culturais perdem sua autarquia, na seqüência do movimento geral de produção da cultura como mercadoria, “... selando a degradação do papel filosófico-existencial da cultura<sup>2</sup>”. Com efeito, o *humanismo* da Renascença desenvolveu a tradição da retórica, de grande longevidade na cultura ocidental, tradição que remonta aos sofistas gregos e continua, nos dias atuais, adaptada às determinações capitalistas - de onde estar a retórica reduzida a fórmulas prontas, idéias feitas,

<sup>1</sup> Cf. PFEIFFER, Rudolf. *Humanitas Erasmiana*. Lepizg-Berlin, 1931.

<sup>2</sup> SANTAELLA, Lícia. *Comunicação e pesquisa*, ed. Hacker, 2002, p. 39.

estereótipos e clichês. Os cursos em voga de língua e composição, de redação e escrita criativa, de propaganda ou correspondência comercial são variações modernas da antiga tarefa da retórica, que procurava ensinar a expressão oral e escrita mediante regras e modelos:

Dado que os retóricos prometem falar e escrever sobre qualquer assunto e os filósofos pensar sobre qualquer tema, sempre rivalizaram [...]. Esta rivalidade aparece na polémica de Platão contra os sofistas [...]. Os retóricos, a partir de Isócrates, interessaram-se pela moral e gostaram de chamar-se filósofos, enquanto que, a partir de Aristóteles, os filósofos tendem a oferecer uma versão da retórica como parte da filosofia<sup>3</sup>.

Nas origens, retórica e gramática possibilitavam estudar os textos antigos, por facultarem o ingresso em seus sentidos; que se pense em Lourenço Valla e a interpretação do texto a "Doação de Constantino"<sup>4</sup> ou Espinosa no *Tratado Teológico-Político*. Com respeito ao primeiro, a análise textual prova a operação de poder da "Doação de Constantino" - escrito que se pretendia do século IV - na prerrogativa de papas dominarem reis, e o Imperador germânico podendo vigiá-los ou depô-los. Reza a "doação" que no terceiro dia da conversão de Constantino ao cristianismo - que, hoje, se sabe, é do século VIII - o Imperador Constantino teria conferido ao papa Silvestre e seus sucessores insígnias imperiais - o paço de Latrão e até o próprio império - reservando-se apenas o governo de Bizâncio. Conhecedor dos cânones da linguagem clássica, Valla aponta impropriedades na *Doação*. Ao proceder à genealogia da leitura e da interpretação de textos, Valla torna explícita a vocação desse escrito. E Renato Janine Ribeiro comenta:

[...] como falaria Constantino em "sátrapas" que jamais existiriam no mundo romano? como acontece que tantas palavras usadas corretamente, por exemplo, *seu* ou *sive* em sentido de conjuntivo (e) quando no latim clássico eram disjuntivos (ou) [...]? O diadema, identificado à coroa, seria feito do mais "puro ouro de gemas preciosas". Mas o diadema, explica o *scholar* renascentista, não passa, na verdade, de um pano. E Constantinopla não poderia ser citada como Sé patriarcal porque ainda nem sequer fora planejada [...]. [Além disso] a pseudo-*Doação* não poderia datar do século IV [...]. Da crítica histórica e estilística, procede Valla diretamente a uma crítica de idéias. Afirma que é imprópria essa linguagem, de matriz religiosa,

<sup>3</sup> KRISTELLER, R. *El Pensamiento Renacentista y sus Fuentes*, ed. Fondo de Cultura Económica, 1982, p. 4. Não consta o nome do tradutor. Outros autores, ao contrário, consideram o cancelamento do ensino da retórica nos anos escolares no início do século XX, na França, como sinal do declínio da cultura humanista e literária. Cf. *Dictionnaire de Rhrétorique*, PUF.

<sup>4</sup> Cf. RIBEIRO, Renato J. *A última razão dos Reis*, ed. Cia das Letras, 1993.

na voz do imperador que agora se reconhece súdito do Papa. Constantino outorga ao papa a faculdade de ordenar padres [...]. [A filosofia política de Valla] é uma denúncia pungente da dominação política alcançada pela religião<sup>5</sup>.

Além disso, uma vez a literatura grega traduzida pelos humanistas para o latim, o estudo da gramática alterou não só o conhecimento do grego, mas também a própria percepção do passado e da língua latina, considerando-se a retórica como a arte de falar de maneira adequada; não apenas uma maneira de se expressar de modo elegante, pois é ela que permite efetiva participação nos assuntos da cidade. Humanistas como Alberti e Vergério não aceitavam, ao contrário, estranharam o que Platão dizia dos sofistas, pois não concebiam a vida política e a liberdade sem a participação nas disputas próprias à vida republicana<sup>6</sup>. A idéia do cidadão ativo, por sua vez, não se dissociava de uma pedagogia e da eficácia dos *studia humanitatis* na formação dos cidadãos. Os tratados da época, *Della famiglia*, de Alberti, e *De ingenuis moribus*, de Vergério, enumeram as obrigações dos pais com os filhos, o que incluía educá-los em uma bela cidade. Enfatiza-se a aquisição das artes liberais que se tornam patrimônio da vida inteira, independentes que são com respeito às condições materiais de vida de cada um, pois estas, diversamente da posse definitiva dos saberes literários (que propiciam um abrandamento dos costumes e tolerância) podem sofrer os revezes da fortuna. Uma boa educação jamais se perde e é um bem mesmo para quem não nasceu em família abastada ou em uma cidade de renome e fama, pois a educação permite reunir "o que foi dado pela natureza" e a beleza das artes liberais. Embora distante do princípio do direito de acesso de todos à educação - que viria a ser um objetivo essencial do pensamento republicano moderno - importa aos humanistas a aquisição da *virtù* pela educação; por isso esta - e não a riqueza ou o nome de família - deve ser louvada:

Manifesto é, pois, que a verdadeira nobreza existe só pela virtude da alma. A abundância de riquezas, ou a grandeza de gerações passadas, não poderá dar ou retirar nobreza, pois sua sede própria é a alma, que a natureza, imperatriz de todas as coisas, coloca igualmente em todos, desde o nascimento, não por dom hereditário, mas por doação e graça divina<sup>7</sup>.

Como demonstração, cita Sócrates, homem pobre, filho de uma parteira, mas que mudou a filosofia e se transformou em um dos mais importantes personagens de

---

<sup>5</sup> Cf. p. 60-65.

<sup>6</sup> Recusava-se, sim, a dialética escolástica e suas querelas que pouco tinham relação com o corpo social. Cf. Lourenço Valla e Alberti, entre outros. BIGNOTTO, Newton. *Origens do Republicanismo Moderno*. UFMG: Humanitas, 2001.

<sup>7</sup> Cf. MONTEMAGNO, Buonacorso da. *De Nobilitate*, p. 142.

seu tempo. O aprender só depende, para o humanista, do gosto e do talento, e não de qualidades consangüíneas e hereditárias.

*Virtù* e fortuna são, na Renascença, temas constantes, já que *Virtù* é a afirmação do valor pessoal do homem que constrói, por si mesmo, seu destino; com ela vence benefícios e males, contingências e incertezas que não têm poder sobre ela:

[...] vejo que muitos culpam a fortuna [por seus males] sem que esta seja causa verdadeira e percebo que muitos, tendo fracassado por sua estultícia em casos desgraçados, o atribui à fortuna, e se queixam por terem sido levados e traídos por suas flutuantes ondas, nas quais eles mesmos, estúltos, se precipitaram; e, assim, muitos ineptos dizem que a causa de seus erros encontra-se em outras forças [...]. São os homens a causa, na maioria das vezes, de todo seu bem e de todo seu mal [...]. Indague-se as repúblicas, pense-se em todos os principados do passado e se descobrirá que, para adquirir e multiplicar, para obter e para conservar a majestade e a glória já conseguidas, em nenhum caso valeu mais a fortuna do que as boas e santas disciplinas do viver<sup>8</sup>.

Para a arte de viver é primordial o conhecimento da língua e da literatura, pois têm força emancipadora; concorrem para a descoberta de tudo o que obscurece e prejudica as relações entre os homens no espaço da cidade. Assim, os “Livros sagrados”: eles somente os são, quando se desconhece sua língua, de onde resultam atitudes supersticiosas, como a crença em intervenções divinas e milagres. Marilena Chauí observa que só há decreto divino para o leitor que desconhece a gramática hebraica. Por isso, Espinosa mostra que a Bíblia nasce de necessidades históricas da época em que foi escrita:

[...] aquele que pretende conhecer um texto é obrigado a assumir a natureza textual do objeto que investiga. A regra fundamental do trabalho histórico consiste em nunca perder de vista a língua em que o documento foi escrito [...]. A linguagem [...] é a única via de acesso à mente dos hebreus, ao espírito hebraico, isto é, a seu sentido. Na produtividade corpórea da linguagem inscreve-se a produtividade mental do sentido [...]. Portadora de sentido, a linguagem faz com que o ato de ler a Escritura seja o de buscar o *espírito* de sua *letra*. Nem espiritualismo metafórico nem farisaísmo da letra: a filologia do *Teológico-Político* não admite a separação da forma e do conteúdo<sup>9</sup>.

O estudo das línguas e os *studia humanitatis* trazem consigo também o autodomínio como ideal de Ego e da Cidade, autodomínio que viria a se constituir como o ideal da vida civilizada, pois o citadino, diferentemente do guerreiro antigo que

<sup>8</sup> Cf. ALBERTI, L. B. *I Libri della famiglia*. Firenze: G. Mancini, 1908, p. 2-6.

<sup>9</sup> O hieróglifo decifrado: escrever e ler. In. *Política em Espinosa*, ed. Cia das Letras, 2003, p. 19.

não necessitava dar prova de grande contenção, deve ocupar-se cada vez mais do comportamento na pólis. Assim, o humanismo cívico da Renascença cria a *politesse* a partir da "graça". Proveniente do grego, *charis* significa, simultaneamente, o "reconhecimento" e "o ato com o qual se adquire reconhecimento". No *Dictionnaire étymologique de la langue latine* de Meillet e Ernout, a *gratia* é "favor, crédito, influência" e, também, força de atração, beleza<sup>10</sup>. O dicionário registra um significado ativo e outro passivo do adjetivo *gratus*. No passivo, *gratus* é "acolhido com favor ou reconhecimento", "bem-vindo". Ativo, vem a ser "que demonstra reconhecimento". Ingrato, ao contrário, é aquele que "não é acolhido com reconhecimento" ou "não merece reconhecimento"; na forma ativa: "que não demonstra reconhecimento", "não é grato". No *Thesaurus Linguae Latinae* define-se "graça" nos termos segundo os quais ela é a inclinação da alma a fazer o bem gratuitamente ou resposta a algum benefício recebido, aplicando-se a pessoas e a coisas: se a pessoas, ela é o conjunto das qualidades que definem quem é agradável aos sentidos e ao espírito. É, pois, uma espécie de beleza que indica a gentileza e *politesse*, a delicadeza nas maneiras e nos comportamentos. No âmbito moral, a graça é virtude e atitude, predisposição natural que incita a amar e a fazer o bem; pode coincidir com a misericórdia, a clemência ou gratidão, ter reconhecimento por algum favor recebido<sup>11</sup>.

Encontrada na teologia, na política e na estética, a graça diz sempre respeito a um Outro e ao sentimento que suscita, implicando ação de dar e receber, sendo a regra universal da vida dos cortesões<sup>12</sup>. Na tradição de Aristóteles, "cortesia" é senso de medida à qual se acrescenta a discrição, propiciando a cada um evitar excessos e buscar o justo-méio, enfatizando-se o decoro. Iniciada nas cortes medievais, a *curialitas* - a "cortesia" era a "nobreza dos modos"<sup>13</sup>. O campo semântico da urbanidade abrange os escritos da Roma Antiga, Ovídio e Cícero - cujas reflexões contrapunham à *villania* - amor e boas maneiras, a *urbanitas* vencendo a *rusticitas*. Para Cícero, um cavaleiro devia prezar ao máximo a lealdade, a generosidade, a *franchise*. Convinha-lhe ser também *leteratus* - o letrado capaz de compor e entender versos em latim, para o aprimoramento do espírito e do convívio público.

<sup>10</sup> ERNOUT, A. e MEILLET, A. *Dictionnaire étymologique de la langue latine histoire des mots*. Paris, Klincksieck, 1959-1960.

<sup>11</sup> Em Teologia, a graça é uma dádiva de Deus ou a própria bondade divina. No direito, a graça é um ato de magnanimidade do poder que, pelo interesse público, pode revogar uma condenação. Cf. *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française* de P. Robert, 1970.

<sup>12</sup> Baldassare Castiglione, de formação humanista, tem sua obra publicada pela primeira vez no ano de 1528, em Veneza.

<sup>13</sup> Cf. Burcke, Peter. *As fortunas d' O Cortesão*, ed. Unesp, 1997, p. 25. "Cortesia" ingressa no latim na passagem do século XI ao século XII.

Em seu livro *A Civilização dos Costumes*, Norbert Elias acompanha, ao longo do “processo civilizatório”, a passagem do cavaleiro - o militar mundano que age como “um leão”, ao cortesão “cortês” e “gracioso”, que age com “disciplina” e “arte”. Antídoto à violência guerreira, a boa educação, a medida, a sobriedade, a contenção - a “graça” - eliminam a rudeza, constituindo a urbanidade. Ao tratar do *Ancien Régime*, Taine escreve: “... [os homens] atingem, ao mesmo tempo, a extrema fraqueza e a extrema urbanidade. Quanto mais uma aristocracia se torna polida, mais ela se desarma<sup>14</sup>”. O cortesão perfeito constrói a existência com obra de arte, selecionando o que é louvável, a exemplo de Zéuxis “... que escolheu cinco jovens para delas fazer uma única figura de excelentíssima beleza<sup>15</sup>. Nesta linhagem, Castiglione transforma a vida de Corte em centro de um universo moral: “... para ele a corte era tão fundamental para a boa vida como a cidade-estado o era para Aristóteles<sup>16</sup>”.

Com a *sprezzatura*, Castiglione amplia, modificando-a, a idéia de “boas maneiras”, revelando que a “distinção” do homem de corte provém de certa indiferença diante de comportamentos que constrangiam o nobre no exercício do papel de “cortesão”, sendo, então, *de pretio* o “sentimento aristocrático por excelência”, desprezo, antes de mais nada, do “ignobil”. Deslocando a “naturalidade” da atitude nobre como propriedade inata, a “nobreza” do cortesão - sua *sprezzatura* - não deve aparecer como resultado de esforço deliberado e de trabalho de si, mas requer ser “incorporada” em cada um, pois a “distinção” do homem de “maneiras” do “fidalgo” não deriva da aplicação de normas (às quais, de resto, todos podem ter acesso), mas de “interiorização” de valores e comportamentos, o que permite não lhes “prestar atenção”. Por isso, um comportamento naturalmente medido vem a ser um sinal de “nobreza inata”. Desfazer-se de afetação, realizar boas ações sem fadiga e quase sem pensar, velar a arte de consegui-lo, eis a *sprezzatura* de que deriva a graça:

[...] porque cada um sabe como as coisas raras e bem-feitas são difíceis e a facilidade gera grandicíssimo maravilhamento, esforçar-se é, como

<sup>14</sup> Cf. “L’Ancien Régime”. In. *Origines de la France Contemporaine*, L’Ancien Régime, La Révolution, ed Robert Laffont, 1986, p 125. No Antigo regime, a Igreja encaminha os nobres para a Cavalaria, visando conter ou canalizar a violência, fixando prazos durante os quais fica proibida a guerra entre os barões, dirigindo o espírito bélico para os inimigos da fé cristã - muçulmanos ou pagãos da Europa Oriental ou hereges do sul da França. Os torneios representam uma mímica guerreira, com a vantagem de as armas serem artificiais. Todo tipo de excesso é aí contido. Cf. ELIAS, Norbert. *La Civilisation des Moeurs*.

<sup>15</sup> CASTIGLIONE, Baldassare. Livro do Cortesão I, p. 26.

<sup>16</sup> STONES, L. *The crisis of the aristocracy* - 1558-1641, Oxford, 1965, p. 400.

se diz, puxar pelos cabelos, é fazer estimar pouco cada coisa, por maior que seja. Pode-se dizer que a verdadeira arte é a que não parece ser arte; assim, não se deve aplicar-se em outra coisa senão em escondê-la. Porque, se descoberta, retira o crédito de tudo e faz o homem ser pouco estimado<sup>17</sup>.

A *sprezzatura* implica, pois, esconder o esforço, ostentar discretamente facilidade e naturalidade, como a obra-de-arte que deve demonstrar espontaneidade<sup>18</sup>. No homem de corte, a afetação é “excesso de arte” e vem a ser um vício, observado no século seguinte a Castiglione por La Rochefoucauld: “... nunca se é tão ridículo pelas qualidades que se tem, que por aquelas que afetamos ter”. Com efeito, a percepção da corte como cena da vida em público viria a se extroverter na esfera pública, atingindo, no *Ancien Régime*, entre os séculos XVII e XVIII, um novo patamar.

Reino das aparências, sim, mas sem elas de nada vale a verdade íntima. Por isso a corte é o microcosmo de observação dos costumes, onde nasce, assim dizer, a psicologia, reavivando a *Retórica* de Aristóteles e o estudo das paixões, a fim de tornar receptivo ao acolhimento o ouvinte de um discurso, independente de sua veracidade ou falsidade. Percepção pungente da diferença entre o conhecimento e a vida, a *Retórica* permite enfatizar que a verdade é questão de Lógica, impotente, assim, diante dos caracteres e paixões. Eis a grande importância, na constituição da esfera pública, da atenção aos *Caracteres* - de Teofrasto e La Bruyère - quando se reúne a pólis clássica ao século dos reis. A esse respeito Renato Janine Ribeiro anota:

Teofrasto - discípulo de Aristóteles - investigou os tipos morais em uma Atenas ainda marcada pela tradição republicana e que portanto possuía como lugar principal de encontro público a praça, a Ágora - e os *Caracteres* de La Bruyère, seu tradutor e comentador, que se voltam sobretudo para a conduta nobre e cortesã, embora sem descurar da cidade. Em suma, nos tempos modernos, que hoje se tornaram Antigo regime, a vida é espetáculo - é teatro, é sonho -, e a corte é a produção consciente, deliberada, *in vitro* poderíamos dizer, dessa espetacularidade<sup>19</sup>.

Antes de degradar-se em fórmula de pouca eficácia, a etiqueta foi uma “pequena ética”, pois sua difusão - os manuais que recomendavam como se comportar à mesa, como não beber de uma sopeira, não comer com as mãos - não pretende a higiene e

<sup>17</sup> CASTIGLIONE, Baldassare. *O Livro do Cortesão*, p. 26.

<sup>18</sup> Cf. LA ROCHEFOUCAULD. *Máximas e reflexões*. Trad. Leda Renório da Motta.

<sup>19</sup> Cf. “A Glória”. In. *Os Sentidos da Paixão*, ed. Cia das Letras, 1987, p. 109.

a saúde, mas o respeito ao Outro, visando agradá-lo. Máximas e sentenças consistiam em orientação no infortúnio ou na boa-sorte, não significavam formalismo ou frieza em sociedade, mas sim um modo de expressar os sentimentos; e, justamente porque "... as paixões eram muito fortes, os homens convencionaram regras para não se ofenderem uns aos outros<sup>20</sup>". Com a etiqueta a sociedade aprende a comportar-se.

O verbete "Manière" da *Encyclopédia* de Diderot e d'Alembert esclarece que

[...] as maneiras devem exprimir o respeito e a submissão dos inferiores aos superiores, os testemunhos de humanidade e condescendência dos superiores com os inferiores, os sentimentos de benevolência e de estima entre os iguais. Elas regram seu mantenimento, elas os prescrevem às diversas ordens, aos cidadãos de diferentes estratos. Vê-se que as maneiras, assim como os costumes, devem mudar segundo as formas de governo [...]. Nos países despóticos, os testemunhos de humanidade e de condescendência da parte dos superiores reduzem-se a bem poucas coisas. [...]. Os superiores só afetam pelos inferiores desprezo ou uma insuficiente piedade [...]. Nas democracias, nos governos em que o poder legislativo reside no corpo da nação, as maneiras marcam bem pouco as relações de dependência; [...] a liberdade se manifesta nas atitudes, nos traços e ações de cada cidadão. Nas aristocracias e nos países em que a liberdade pública não mais existe, mas onde se desfruta de liberdade civil [...] agrada-se pelo consentimento ou mesmo pelas virtudes, e as maneiras são, assim, geralmente nobres e agradáveis [...]. Normalmente, nestes países, observa-se à primeira vista uma certa uniformidade, os caracteres parecem assemelhar-se, porque as diferenças ficam escondidas pelas maneiras [...]. Aqui as maneiras não apenas incomodam a natureza, mas elas a transformam.

Foi Alexis de Tocqueville quem analisou, em ceremoniais, a influência da democracia na modificação das regras do *savoir-vivre*, indicando os laços entre cortesia, civilidade, etiqueta e polidez. O capítulo "Algumas reflexões sobre as maneiras americanas" de *Democracia na América* considera-as como manifestação do estado social e político da sociedade, permitindo saber quando se vive sob leis de uma democracia ou de uma aristocracia. Pelo fato de os ceremoniais serem mais simples na democracia, Tocqueville interroga a nova forma de sociabilidade política e o estatuto das maneiras e a tendência à informalidade na América republicana. De início, Tocqueville reconhece, nisto, uma resposta ao Antigo Regime, na vontade explícita, deliberada e permanente de abolir privilégios e desigualdades, suprimindo costumes e disputas da sociedade de Corte. Tocqueville, no entanto, não desconhece que os humanistas e os moralistas, protegidos contra os efeitos deletérios da simulação e da dissimulação que a vida na corte implicava, preocupavam-se com as maneiras, isto é, com o aperfeiçoamento de si.

---

<sup>20</sup> RIBEIRO, Renato J., op. cit., p. 111.

Não por acaso, e pela primeira vez na Europa, a partir de Luís XIII, na França houve a decisão política de criar academias, em seguida reformadas e novas fundadas por Luiz XIV e Luiz XV, transferindo-se os cuidados com a educação de Versalhes a Paris, centro, agora, da República das Letras, quando a corte passou a viver estreitamente associada às Academias do rei. Nesta época, mostra Marc Fumaroli, o *grand monde* torna-se público e árbitro da grande reputação de que passa a desfrutar o livro, a língua e a literatura francesa. Em contrapartida ao latim praticado nas universidades, Luís XIV promove a *koiné* francesa com a língua e literatura, enfático em promover uma identidade coletiva compartilhada e valorizada por todos:

Em Paris, como na Roma de Tito Lívio, o francês literário e o francês da conversação, diferentemente do que se passava na Itália, eram uma mesma língua. Esta língua, interiorizara, por assim dizer, as exigências retóricas da *urbanitas* latina: clareza, precisão, delicadeza, naturalidade [...]. “Viver nobremente”, este modo aristocrático de ser, cuja superioridade fora estabelecida pela Antigüidade grega, permaneceu na França, em tempos de paz, o único ideal, apto a rivalizar com a “vida contemplativa” do monge, o que supõe [...] o atrativo da vida dos castelos e a companhia urbana, e a prática desinteressada das disciplinas do espírito tomadas de empréstimo a eruditos e letreados. A *skolé* dos gregos, o *otium* dos latinos são o ideal comum, partilhado por letreados e fidalgos<sup>21</sup>.

Se, sob Luís XIV, a língua e a literatura francesa foram decretadas bens de utilidade pública, é por ser o francês, a igual título que a língua grega na Grécia clássica, fator de identidade coletiva e nacional, a transformar uma população em povo, constituindo uma *philia social*, a individuação psíquica e coletiva que se chamaria Nação: “A Academia Francesa, criada em 1635, é propriamente uma instituição da realeza visando engendrar um *espírito* nacional. Ela definiu a Nação, no fim do século XVII, em seu primeiro *Dicionário*, como o conjunto dos habitantes de um país partilhando as mesmas leis, a mesma língua, valores comuns, reconhecendo-se todos, nesses valores<sup>22</sup>.

A partir da Revolução Francesa, com o desaparecimento das hierarquias sociais fundadas na honra, com a passagem do Antigo Regime baseado em privilégios privatizantes para a democracia, o estilo de vida e as maneiras da corte se democratizam, na preocupação com respeito ao Outro:

<sup>21</sup> Cf. FUMAROLI, Marc, op. cit. p. 41 e 35.

<sup>22</sup> Cf. STIEGLER, Bernard, *La Télecratie contre la Démocratie*, ed. Flammarion, 2006, p.72.

[...] pela distância e distinção que elas instauram, as maneiras podem reconhecer a qualidade ou o valor, podem também lesar e humilhar, provocar amargura e ódio. Têm, não obstante, por função, estabelecer formas de mediação, prevenir o contato direto dos corpos. Tentam impedir a irrupção da imediatidate, da violência e entendem assim proteger o eu profundo<sup>23</sup>.

Ao distinguir maneiras democráticas e aristocráticas, Tocqueville indica que, no novo regime, os comportamentos não se pautam por nenhum modelo ideal dado antecipadamente para a imitação de todos, acrescentando que "... estas coisas são fúteis, mas a causa que as produz é séria<sup>24</sup>. Neste sentido, Norbert Elias refere-se aos tratados de educação dos príncipes, aos manuais de civilidade, de etiqueta e de boas-maneiras voltados aos nobres e, mais tarde, aos burgueses, tratados que procuravam modelar e influenciar temperamentos, sentimentos e condutas institucionalmente valorizados, concorrendo para os processos de socialização. Neste horizonte, a República das Letras é a quintessência do "Estado Cultural"<sup>25</sup>, onde a Universidade é, por excelência, instituição socializadora e civilizatória.

A Universidade Moderna nasce do projeto dos enciclopedistas, da Revolução Francesa e do estabelecimento da educação nacional, iniciado por Condorcet, em uma época democratizante que concebia a ampla formação do povo para que pudesse governar e decidir sobre todas as questões visando a liberdade e a felicidade na vida em comum dos homens, fazendo da cultura um bem compartilhado, uma memória comunicada como patrimônio coletivo, direito de todos na alternância das gerações. Nas novas instituições do Saber fundadas pela Revolução - as bibliotecas públicas, os museus de História natural, das Artes e da Técnica, assim como as novas escolas primárias e as especializadas - o saber deveria circular como um livro aberto. Na Paris revolucionária e pós-revolucionária

[...] o conhecimento do mundo foi canalizado em novos modos de circulação e representado simbolicamente. Os novos museus, com suas novas formas de organização e de exposição - a galeria dos quadros do

---

<sup>23</sup> HAROCHE, C, "Des formes et des manières em démocratie", In. *Raisons Politiques*, n. 1, février de 2001, p. 92.

<sup>24</sup> Cf. op cit., p.183.

<sup>25</sup> Marc Fumaroli considera a formação da civilidade francesa a partir da decisão, tanto política quanto cultural, de fortalecer a cultura como laços de coesão social e de *philia* política. Cf. *Quand l'Europe parlait français*, ed. Fallois; *La Diplomatie de l'Esprit*, ed. Gallimard; *L'état Culturel*, ed. de Fallois.

Louvre, o Museu de História Natural, o Conservatório das Artes e Ofícios, o Museu dos Monumentos franceses - tornam-se os lugares da legibilidade do mundo<sup>26</sup>.

A educação constitui-se como uma reflexão acerca das experiências históricas e existenciais, legadas pelo tempo, visando a autonomia que é, por isso, princípio regulador, fundamentado na Idéia de humanidade e de sua destinação. O objetivo social da Universidade Moderna era produzir cultura e transmiti-la, ambas as atividades indissociáveis do ideário de uma identidade nacional para o fortalecimento espiritual da democracia. Lembre-se que desde a Grécia clássica, passando por Lutero, Ignácio de Loyola, Condorcet até Jules Ferry, a alfabetização e a educação nacional constituíram a operação política de maior envergadura por significarem - no caso da França e dos países que acompanharam os valores republicanos - a constituição de um povo que não seria mais apenas população, por fortalecerem, assim, uma organização democrática, cosmopolita e universalizável. Neste sentido Jacques Rancière observa:

[...] a República nascente [que se seguiu à Revolução Francesa] subscreve o programa de refazer um tecido social homogêneo que suceda, para além do dilaceramento revolucionário e democrático, o antigo tecido da monarquia e da religião. Eis por que o entrelaçamento da instrução e da educação lhe é essencial. As frases que introduzem as crianças da escola primária no universo da leitura e da escrita devem ser indissociáveis das virtudes morais que lhe determinam o uso [...]. O programa de Jules Ferry [em 1903] baseia-se na unidade da ciência e unidade da vontade popular. Identificando república e democracia como uma ordem social e política indivisível, Jules Ferry reivindica, em nome de Condorcet e da Revolução Francesa, um ensino que seja homogêneo em todo o país, do mais alto grau ao mais elementar. De onde o desejo de suprimir as barreiras entre o primário, o secundário e o ensino superior<sup>27</sup>.

O Iluminismo e a Revolução Francesa encontravam na educação o fortalecimento político e espiritual da democracia, e foram exitosos em seu projeto civilizatório porque entenderam que a educação, a cultura e as artes eram um bem a que todos tinham

<sup>26</sup> STIERLE, Karlhenz, *La Capitale des Signes: Paris et son Discours*, ed. Maison des Sciences de l'Homme, Paris, 2001, p.3. Todas estas instituições dizem respeito a uma memória organizada e participativa da escrita alfabética como forma de troca simbólica - o que se encontra em questão no momento em que as novas tecnologias da comunicação promovem uma dissociação entre escrita e língua, por um lado, entre democracia produtora de socialização, de singularidades, subjetividades e a pseudo-participação das tecnologias de comunicação que não estão, ainda, voltadas para a transindividualização das organizações políticas e sociais. Segundo Bernard Stiegler, as indústrias de programas, sobretudo, televisivas, impõem ao meio associativo que é a Internet - não relações entre indivíduos - investimentos relacionais dirigidos para a lógica das mercadorias, controlando, assim, as trocas simbólicas, ou ainda, dessimbolizando, dissociando. (Cf. *La Télécratie contre la Démocratie*, op. cit.).

<sup>27</sup> Rancière, Jacques, *La Haine de la Démocratie*, Paris: La Fabrique, 2005, p. 73.

igualmente direito, prevenindo que o miserabilismo instituísse como política de Estado, nos moldes das políticas educacionais contemporâneas vigentes, segundo as quais "... é melhor dar pouco para muitos do que muito para poucos<sup>28</sup>". Entendeu que um povo começa a existir por suas necessidades espirituais.

Eis por que a privatização da educação, assim como de outros serviços públicos de cunho social, designa a renúncia a essa tarefa e repassa do público ao privado a segurança no futuro do Povo. Em outras palavras:

[...] os serviços de saúde, a rede de transporte, o correio, a educação, são supostos operar na duração, senão na permanência do tempo, para responder a necessidades sociais inscritas no tempo longo [...] O Estado transfere ao mercado sua capacidade de assegurar o futuro dos cidadãos<sup>29</sup>.

A Universidade é regida por uma relação específica com o tempo, em conflito com a aceleração constante do mercado mundial e das revoluções tecnológicas que produzem obsolescência permanente. Além disso, proscreve o tempo político das democracias, que supõem o *agon* - a disputa verbal - conflito, dissenso e memória política, pois a democracia é a possibilidade de aprimorar e pluralizar os pensamentos, o que ocorre "... quando os expomos publicamente para ver se concordam também com o entendimento dos outros<sup>30</sup>". A aceleração do tempo produz um déficit simbólico

<sup>28</sup> Trata-se de uma atitude radicalmente diversa das proposições do monopólio dos cursos pré-vestibular, que pretendem "um único e mesmo vestibular em todo o país". O sistema francês decidiu pela identidade coletiva e nacional por meio de valores comuns compartilhados pela qualidade de suas instituições públicas de formação. O projeto civilizatório na França foi a decisão de constituir uma população em povo mediante a educação pública, laica e universal fundada na língua, na literatura e nos saberes técnicos. Ela estabeleceu e realizou a formação de todos com igual direito à educação e à cultura. Ricos e pobres lêm Homero e Virgílio no original grego e latino porque dividem os mesmos bancos escolares. Neste sentido, o exame final prévio ao ingresso na Universidade não necessita de cursinhos nem de *training*. Como empresa, a educação não pode se comprometer com os valores públicos, pois não pode estar exclusivamente voltada para a consolidação e continuidade da vida institucional a longo prazo, porque sofre diretamente as pressões do mercado. A instituição do espaço público no Iluminismo europeu, a diferenciação entre o público e o privado marcava o limite ao poder do mercado sobre a educação, garantidor de autonomia com respeito às determinações econômicas e materiais imediatas, onde o interesse comum se sobrepõe ao interesse das instituições privadas. Observe-se, ainda que a Universidade Pública, gratuita e de qualidade tem seus dias contados, a começar pelo cerceamento da autonomia universitária, controle de seu orçamento e inviabilização progressiva de seu crescimento e o de seu quadro docente, de suas edificações, etc, com o desvio de financiamento das Universidades Públicas para o setor comercial e privado, suposto substituto da educação pública que renuncia a sua prerrogativa de garantir em longo prazo a coesão educacional, intelectual e cultural do país.

<sup>29</sup> Cf. SANTISO, Javier, "Lenteur Politique et vitesse économique", In. ZAWADISKI, Paul (org.). *Malaise dans la Temporalité*, Publications de la Sorbonne, Paris,2002, p. 124.

<sup>30</sup> KANT, I. *Anthropologie du point de vue pragmantique*, trad. A. Renaukt, Paris, ed. Darnier-Flammarion, 1993, parágrafo 53.

no mundo, pois a faculdade de simbolização é a da intersubjetividade e da cultura, aquilo que sanciona o passado e consolida o que é digno de renome e fama. Neste sentido, indiciando o passado, a Universidade é um documento histórico, traz para o presente o mundo que o gerou, e as esperanças do passado, tanto as realizadas quanto às decepcionadas, auxiliam a ampliar e aprofundar os critérios de consideração do presente. Se “a escola olha para trás em um mundo que olha para frente” é porque se trata de a Universidade comunicar uma herança. Como escreveu Hannah Arendt: “... é, justamente, para preservar o que é novo e revolucionário em cada criança que a educação deve ser conservadora<sup>31</sup>”. Autárquica frente ao transitório, a Universidade é diálogo entre as gerações.

A impermanência das coisas humanas diz respeito à sua fragilidade e ao desejo de mantê-las no tempo, e a Universidade participa do desafio de enfrentá-las: “... o remédio original, pré-filosófico, que os gregos haviam encontrado para essa fragilidade, foi a fundação da pólis<sup>32</sup>”. Se a futilidade da vida mortal requer a memória, a pólis é seu lugar preferencial, ela cria, a um só tempo, a democracia e a filosofia, pois “... a cidade é já uma forma de memória organizada<sup>33</sup>”. Oscilando entre o rumor da praça pública e a escola - a *skolé* grega, o espaço para a liberdade do pensamento, à distância do atarefamento da *vita activa* e do tempo controlado por cronômetros - o diálogo filosófico se faz a céu aberto e também na Academia. Lembre-se que o Ocidente foi porta-voz da Academia fundada por Platão no século V a.C. Ela representou a criação de um espaço de recolhimento com respeito à cidade que a cercava; um lugar dedicado ao estudo dos números e das figuras geométricas puras; afastada da agitação permanente da Ágora. Era uma reserva de autonomia, sem violência, um refúgio a que demagogos do povo e os aparelhos repressivos da cidade não tinham acesso. Assim também ocorreu entre os séculos IX e XII na Europa Ocidental, com a criação das Universidades, cujo núcleo de origem foi teológico, mas seus intelectuais foram clérigos “bons cristãos”, mas que davam mais preferência aos escritos do pagão Virgílio que ao *Eclesiastes*, mais a Platão que a Santo Agostinho. Platão e Virgílio estão repletos de ensinamentos morais e científicos. Se é verdade que o mesmo pode ser dito do *Gênesis* - obra de ciência natural e cosmologia - o que distingue as fontes é a atitude frente ao conhecimento, a incorporação do saber grego e árabe à cultura cristã. Para isso, os centros universitários durante séculos atraíam intelectuais de todas as “nações religiosas”, ordens e procedências

<sup>31</sup> Cf. “La Crise de l’Éducation”. In *La Crise de la Culture*, ed Gallimard, 1989, p. 247.

<sup>32</sup> ARENDT, Hannah, *Condition de l’Homme moderne*, p. 221.

<sup>33</sup> Idem, p. 222.

geográficas, eram centros de convivência “internacional”. Os primeiros intelectuais foram aqueles cujo trabalho era estudar e ensinar: “... a primeira grande figura do intelectual moderno, nos limites da modernidade do século XII foi Abelardo, o primeiro professor [...], ele acredita no valor ontológico de seu instrumento: o Verbo<sup>34</sup>”. A Universidade tem a inteligência como arma eficaz, a única que pode conduzir às verdadeiras vitórias e que permite ingressar pouco a pouco nos mistérios de Deus. Desde o início, a dúvida como método: “... nós nos dirigimos para a pesquisa duvidando, e pela pesquisa percebemos a verdade”, escrevia Abelardo em seu livro *Sim e Não*, onde confronta passagens discordantes das Escrituras, para reduzir seu desacordo<sup>35</sup>. Ensinava-se nas Universidades o saber greco-árabe, cuja tradução para o latim possibilitou a revolução cultural daquela época. Foram leitura e tradução para o latim o que permitiu a assimilação dessa cultura espiritual pelos intelectuais do Ocidente. Foi o rei castelhano Don Afonso X, El Sabio quem, nos anos 1250 auspiciou a “Escola de Tradutores” de Toledo, onde o grego, o latim, o árabe e o hebraico permeavam-se, como escreveu Haroldo de Campos, “... em um confraterno e seminal movimento translatório<sup>36</sup>”. As dimensões éticas e políticas da Universidade - em livros e traduções - consistiram em ter promovido um espaço convivial não-excludente, transcultural e plural.

A extraterritorialidade com respeito ao poder é o acontecimento maior da história das idéias da Europa, que permitiu a transmissão das grandes obras e dos grandes autores, no sentido que lhes confere o historiador Jakob Burckhardt. Grandes são Ésquilo, Fídias, Platão, Plotino, Rafael, Galileu, Kepler, mas não os grandes navegadores porque “... a América poderia ser descoberta mesmo se Colombo tivesse morrido recém-nascido. Mas ‘A Transfiguração’ não teria sido pintada se Rafael não o tivesse feito<sup>37</sup>”. Grandes são aqueles sem os quais o mundo seria incompleto.

Há nas obras de arte e de pensamento desejo de imortalidade e garantia de duração. Neste sentido, Hannah Arendt refere-se à tradição grega e romana que valorizava a velhice como apogeu da vida, não somente em razão da sabedoria e experiência acumuladas, mas por sua maior proximidade aos ancestrais e ao passado:

---

<sup>34</sup> Cf. LE GOFF, Jacques, *Os Intelectuais na Idade Média*, ed. Brasiliense, 1989, p. 39-47.

<sup>35</sup> Cf. LE GOFF, J., *Le Temps des Cathédrales: l'art et la société 980 -1420*, ed. Gallimard, 1976, p.141 e ss.

<sup>36</sup> Haroldo de Campos, “De Babel a Pentecostes: uma utopia concreta”, In. FABRINI, Regina (org.) *Interpretação*. São Paulo: Louise, 1998.

<sup>37</sup> Cf. *Reflexões sobre a História*, Rio de Janeiro: Zahar, 1961, p. 203. Dentre os navegadores, “Colombo é grande”, mas apenas porque não hesitou, com os grandes de seu tempo, assumir a teoria da forma redonda da Terra.

[...] a essência própria do espírito romano [...] era a de considerar o passado [...] como modelo e, em todos os casos, os ancestrais como exemplos vivos para seus descendentes. Chegava mesmo a acreditar que toda a grandeza residia no que já foi, que a velhice é assim o ápice da vida de um homem e que sendo já quase um ancestral, o idoso deve servir de modelo aos vivos<sup>38</sup>.

Sua exemplaridade comunicava-se aos descendentes, da mesma forma que o professor, ao mostrar o caminho da sabedoria, compartilhava sua experiência, prodigalizava conselhos, indicava modelos aos quais se conformar, transmitia conhecimentos. Foi Cícero quem no século I a.C criou a palavra *humanitas* para falar do povo romano que alcançara sua identidade mediante o cultivo da literatura e da filosofia grega, tornando-se por meio delas "... fino, morigerado e *humanus*". Humanismo e valores morais reuniam, assim, "... aquele misto de erudição e urbanidade que só podemos circunscrever", como observa Panofsky, "... com a palavra tão desacreditada: Cultura<sup>39</sup>".

Esse ideário - que assegurou dignidade às "Ciências do Espírito" por meio da Universidade moderna e que se ligava ao projeto de realização de uma identidade cultural da nação - não mais se encontra protegido, pois a Universidade Cultural foi substituída pela Universidade de Excelência, sem que se atribua a esta um conteúdo cultural - o que se deveu, em grande medida, à privatização da educação, sob o argumento que em uma democracia deve existir o direito de escolha e conviver o público e o privado. Ocorre que esta convivência desestabiliza o sistema público de ensino, em particular o universitário, o que, de fato, beneficia o ensino privado:

[...] o modelo privatista de organização e gestão que vem sendo implantado já há muito tempo, sob pretexto da eficiência e da produtividade, tende a dissolver a diferença entre instituição pública e organização privada [...]. O desequilíbrio gerado pela imposição do modelo privatista da relação custo/benefício e da eficiência refletida nos resultados imediatos desmente na prática o princípio democrático da convivência entre o público e o privado<sup>40</sup>.

Por isso, as próprias humanidades oscilam entre prestação de serviços ao consumidor e a prática da pesquisa que atua, esta, como valor de troca, como atração de investimentos das agências financeiras. O mercado torna-se o único critério de transformação dos programas educacionais e, por isso, de comportamentos intelectuais. É na contramão da hegemonia do mercado que, na Universidade Pública, "... o

---

<sup>38</sup> Idem, *ibidem*.

<sup>39</sup> Cf. *O Significado das Artes Visuais*, ed. Perspectiva, 1976, p. 20.

<sup>40</sup> SILVA, Franklin Leopoldo, "A Perda da Experiência da Formação na Universidade Contemporânea". In *Revista Tempo Social*, vol 3, n 1, 2001, p.36.

pensamento é trabalho não produtivo, não deve procurar ser econômico, ele se inscreve melhor na economia do desperdício do que naquela restrita do cálculo<sup>41</sup>.

Tanto as Ciências quanto as Humanidades se desenvolveram a partir da literatura e da filosofia. Estas se encontram duradouramente vinculadas às suas origens de laço social. Que se pense na Academia platônica e no Liceu aristotélico, protótipos das Universidades, apogeu do espaço de individuação e de cidadania política. A educação é portadora da *philia*, do laço de afeição, ternura, admiração, sublimação e convivência: "... sem *philia* não há futuro político, isto é, paz social". Nesta proximidade convivial cultiva-se

[...] o *savoir-faire* e o *savoir-vivre*, a educação conseguindo, a partir destes saberes, formas de superego e de sublimação que os gregos denominavam *demos* [...]. Por natureza, o mercado não pode produzir nenhum tipo de *philia* porque seus objetos são, por princípio, calculáveis e sempre descartáveis, enquanto que os objetos de *philia* [nem valor de uso, nem valor de troca, mas valores de puro afeto] e por isso, não têm preço algum<sup>42</sup>.

A costura simbólica entre o passado e o presente, entre as diversas idades da vida (a cultura como eixo de pesquisa, produção e irradiação de saberes), corresponde à Universidade da Cultura, a das "relações sociais e de *Philia* nacional", que está sendo substituída pela "Universidade do conhecimento" ou da "excelência", pelas tecnologias de informação e comunicação, a formação pela performance, o sentido dos saberes pelo *know-how* técnico, produzindo *incivilidade*: "... a economia de mercado evolui para uma sociedade de mercado, para o desenvolvimento da 'sociedade da informação'". Sociedade de mercado é, por isso, a da dissociação<sup>43</sup>. Neste sentido, o enfraquecimento do "prestígio nacional" e da idéia de constituir-se um povo - esse amor da nação por ela mesma - regride. Neste sentido, todas as formas de integrismo e comunitarismo, de identidades e "discriminações positivas" inscrevem-se no desaparecimento da *philia* política, vindo a ser uma *erstaz* de *philia* que tenta dissimular o desamor político transferindo a *philia* para *fantasmas* comunitários, portadores de graves conflitos e regressões [étnicas] e xenófobas<sup>44</sup>.

No horizonte da cultura de informação, a Universidade tende a se converter em prestadora de serviços, o que não é sem consequência para a vida social:

<sup>41</sup> Cf. Readings Bill, *Universidade sem Cultura?*, Rio de Janeiro: UERJ, 2002, p. 80.

<sup>42</sup> STIEGLER, Bernard, *La Télécratie contre la Démocratie*, Paris: Flammarion, 2006, p.16-110.

<sup>43</sup> STIGLER, B. op. cit., p. 88.

<sup>44</sup> STIEGLER , B., op cit. p. 70.

[...] o capitalismo de serviços generaliza um processo de proletarização em que os produtores perdem seu *savoir-faire*, enquanto os consumidores perdem seu *savoir-vivre* - e, por isso mesmo, a vida perde seu sabor, se é verdade que os saberes são o que - enquanto *saperes*, torna o mundo saboroso, e o mundo só o é com a condição de ter sabor, o que supõe um saber-estar-no-mundo, o que justamente se denomina *saber-viver* e, até mesmo, arte-de-viver e que em seu conjunto forma uma civilidade, uma *politesse*<sup>45</sup>, uma felicidade, uma *alegria de viver*.

### Etimologicamente

[...] a palavra sabor (*sapor*) está ligada a sábio (*sapiens*) [...]. Nas tribos primitivas investia-se um homem com a autoridade de provar as plantas para selecioná-las para o consumo alimentar. Esse homem era o *sapiens*, o sábio. De onde se conclui que o sábio não é o erudito, e sim o homem que entende de sabores [...]. Essa modalidade primitiva de saber, a iniciação nas sutilezas evanescentes do sabor, prepara a mente do iniciado para as especulações cosmológicas e teológicas por onde começa toda ciência<sup>46</sup>.

O homem culto, educado, é aquele que assimilou as conquistas espirituais e materiais de tal forma que as regras da boa convivência se expressam de acordo com uma ética do comportamento, ética que é autogoverno dos afetos e o que afasta toda violência. Desenvolver, enfim, as boas-maneiras era uma das características do *savoir-faire* e do bem viver.

Em seu ensaio “Dos riscos que se corre nas Ciências Sociais”, Gabriel Cohn traduz o sentido deste *savoir-faire* para o registro da Universidade, chamando a atenção para o que a caracteriza nos moldes humanista e iluminista, a formação universitária que deve conter método no conhecimento e exercício lúdico ou tomado de empréstimo as palavras de Pascal, *esprit géometrique et esprit de finesse*:

Rigor e finura: sem o concurso de ambas não há como bem formular os problemas, nem como orientar-se nas intrincadas vias de sua solução. Trabalhar bem com ambas essas dimensões é um dos maiores desafios da formação universitária [...]. Pois é a preocupação de juntar o rigor com a finura que mais nitidamente separa a formação do adestramento especializado, do *training*. Os modelos europeus do início do século XX que inspiraram a USP na fase de sua implantação (basicamente o francês e o alemão, com o primeiro incidindo mais nas “humanas” e o segundo nas “exatas”) contemplavam a questão da formação. O modelo norte-americano, que aos poucos foi-se instalando e vai se tornando hegemônico, tem como foco a idéia do *training*. [Trata-se] de enfrentar a fundo a questão da articulação

<sup>45</sup> Cf. STIEGLER, B., *Ars Industrialis*, Paris: Flammarion, 2006, p. 45.

<sup>46</sup> KUJAWSKI, O Sabor da Vida, p. 244.

entre rigor e finura [...], a questão, enfim, de como converter a universidade no ambiente mais propício ao aprendizado e ao exercício de formas de inteligência capazes de associar as mais severas exigências da atividade analítica com a capacidade de perceber relações finas que escapem das malhas dos mais poderosos esquemas formais [...] a inteligência bem adestrada mas que só se aventura em terreno já demarcado e arado e teme o que não domina é, no sentido literal do termo, idiota<sup>47</sup>.

Proveniente do grego, *idiotes* significa alguém que se educa e se forma em separado, que é solitário, simples, particular e, por extensão semântica, pessoa desprovida de inteligência e de razão:

[...] qualquer pessoa é idiota a partir do momento que só existe em si mesma, incapaz de aparecer de um modo diferente do que aquele em que se encontra e tal qual é: incapaz, pois, e em primeiro lugar, de *refletir-se* [...] de duplicar-se sem tornar-se logo um *outro* [...], "um ser unilateral cujo complemento em espelho não existe"<sup>48</sup>.

Essa impossibilidade de estabelecer relações é justamente aquilo de que Adorno trata, quando lembra o exame final de filosofia pelo qual deveriam passar todos os estudantes na área de Humanidades da Universidade de Hessen. Um deles declara a Adorno interessar-se pela filosofia de Bergson, e Adorno pergunta-lhe então que laços ele poderia estabelecer entre o filósofo do *élan vital* e a pintura impressionista. Dado o espanto absoluto do estudante, Adorno desiste da questão e lhe pede então "que fale só de Bergson". A perda do sentido e das relações finas que se estabelecem entre as coisas é processo de proletarização no conhecimento, é puro *know-how*, acompanhando a mesma lógica do trabalho do proletário: o produtor que - perdendo seu *savoir-faire* que passa à máquina - se torna pura força de trabalho. Proletarização no conhecimento significa, pois, perda do sentido do saber. Quanto ao consumidor, ele perde seu *savoir-vivre*, os indivíduos consumindo o que não necessitam e necessitando o que não consomem, reduzindo-se à condição de poder aquisitivo.

Neste sentido, a Universidade e a Educação em geral perdem o sentido da experiência e resultam no empobrecimento cognitivo, em aumento de informação e em desestima do saber. É o que diz Bento Prado Jr. acerca da "pobreza intelectual" e da "escalada da insignificância", a leitura e na escrita universitária contemporânea, que se detectam no declínio do gênero literário e filosófico *ensaio* que Montaigne, Camus, Sartre, Cioran, Merleau-Ponty, Adorno, Benjamin e ele próprio praticavam:

---

<sup>47</sup> p. 43 e 46.

<sup>48</sup> ROSSET, Clément, *Le Réel: Traité de l'idiotie*, Paris: Minuit, 2003, p. 42-43.

[...] o ensaio se situa entre o conceito e a intuição poética, privilegiando sua função mediadora [...], sem a qual o conceito é vazio e a intuição cega [...]. Entre filosofia e literatura, trata-se de recuperar o poder de verdade da literatura [...] e de devolver à filosofia uma linguagem viva que ela perdeu em sua produção/reprodução intramuros nas instituições escolásticas [...]. [O ensaio] foi substituído pelo gênero “*trash*” do “*paper*”, inventado pela universidade norte-americana (segundo o lema “*publish or perish*”) e multiplicado pela indústria dos congressos no mundo globalizado<sup>49</sup>.

O critismo significa, no ensaio como forma filosófica, a liberação daquilo que Kant denominava *Schulphilosophie - a filosofia escolar* - trazendo de volta a disponibilidade ao pensamento, as dúvidas, as hesitações e as contradições, isto é, a liberdade, no sentido contrário à escolarização da filosofia, que é indissociável, esta, de sua tecnificação. Como observa Bento Prado Jr: "... o interesse propriamente filosófico das técnicas conceituais não está justamente em seus *limites*, como insistia Platão na Carta VII e Wittgenstein em todos os seus escritos<sup>50</sup>?"

A Universidade é o espaço em que se exerce a livre faculdade de julgar, onde se fazem “experiências de pensamento e de consciência”. A raiz *per* de “experiência” está presente em *peritus*, “quem teve experiência de”, “quem é hábil em algo”, é o experto; encontra-se também em *periculum* que, de início, significava “ensaio” e “prova” e, depois, “risco”. *Pere* e *peiro* reaparecem também em *portus* (porto e porta). *Portus* em latim e o *porus grego* significam a saída que se encontra ao caminhar pelas montanhas. É passagem. O caminho que leva ao porto é *opportunus*. Ortega y Gasset escreve:

O perigoso não é necessariamente mal e adverso, ao contrário, pode ser benéfico e feliz [...]. O radical *per* de *periculum* é o mesmo que anima a palavra *experimentar*, *ex-periência*, *ex-perto*, *perito* [...]. O sentido originário do vocábulo *experiência* é ter passado por perigos<sup>51</sup>.

Em alemão “experiência” é *Erfahrung*, cuja raiz é *fahr-* que, no antigo alemão, significava “atravessar uma região durante uma viagem” quando não havia mapas de orientação. Era a incursão em território desconhecido, era viajar por terras ignotas, sem guia prévio - o *hodóssem* o *méthodos*. O caminho sem rumo definido, sem meta, é possibilidade de descaminho e extravio. Para descobrir qual o caminho entre os incontáveis que se deve tomar, há que ensaiar, provar. Note-se, pois, que o prefixo “*ex*” opera uma mudança no conceito de perigo, pois este é aquilo sem o qual a experiência não se dá. Esta requer, na academia, os rigores do *more geométrico*, mas também o *essai*, a tentativa, o ensaio como

<sup>49</sup> PRADO JR., Bento. Prefácio a Sartre, *Situações I*, trad. Cristina Prado, ed. Cosac & Naify, 2005.

<sup>50</sup> Cf. Apresentação ao livro de Jeanne Marie Gagnebin, *Lembrar, Escrever, Esquecer*, ed. 34, 2006, orelha.

<sup>51</sup> Cf. Obras Completas, VII, p. 188.

contrapartida da ordem autorizada e consagrada. Com efeito, o que Montaigne diz da leitura, vale para o exercício do pensamento que nunca chega a um termo definitivo. Eis por que o filósofo dizia não ler livros, mas que os folheava “sem ordem e sem objetivo preciso”, “à pièces décousues”, aleatoriamente, atento menos à ordem das razões e mais à desordem vivida e vital de teses e de possibilidade de refutação. Montaigne não deixa de acrescentar que a leitura é uma forma de felicidade e deve ser feita com prazer e por curiosidade. Essa experiência atomista no estudo indica um pensamento *in progress*, fazendo-se, não por disjunção, mas por acréscimo e inclusão. Trata-se de um saber cumulativo, ou melhor, que se acrescenta e transforma, no extremo oposto do especialista, ou melhor, do *expert*. Esta figura delineia-se no treinamento das formas analíticas da inteligência; inteligência que se vê despojada de sua conotação própria de “interligar”, de “pôr em relação”, só relacionando o mesmo com o mesmo, perdendo a relação entre meios e fins. A esta circunstância Weber, antes de Adorno e Horkheimer, denominou “razão instrumental” que se constitui em cientificismo, isto é, de adesão acrítica à ciência e suas práticas, adesão à idéia de progresso linear e contínuo, ao redimensionamento da racionalidade em sentido tecnológico (o que abrange a economia e a política), ao abandono do ideal de reflexão, contemplação e liberdade de pensamento e, por fim, à exaltação do mercado como sucedâneo da busca da felicidade. Como observou Horkheimer: “... as forças econômicas adquirem o caráter de poderes naturais cegos que o homem, a fim de poder preservar-se a si mesmo, deve dominar, ajustando-se a elas<sup>52</sup>”.

A educação adaptada às contingências do mercado de trabalho coincide com a passagem da Universidade Cultural à Universidade do Conhecimento ou da Excelência - a dos *experts* - e dissolve a experiência da “cultura geral” na noção de “cultura comum”, a “cultura média”, de estilo midiático, aquela adaptada à sociedade de massa e que “... tem por finalidade essencial preparar os jovens para entrar no mundo tal qual ele é<sup>53</sup>”. Em entrevista à *Télérama*, Tzvetan Todorov diz:

[...] há algum tempo que, na escola, parou-se de refletir sobre o sentido dos textos e se passou a estudar preferencialmente os conceitos e métodos de análise [...]. Estou convencido de que, para aceder à “grande literatura”, deve-se primeiro aprender a amar a leitura [...]. Os fins da leitura de textos literários são os de melhor compreender o sentido deles e, por meio deles, o que nos dizem da própria condição humana<sup>54</sup>.

Que se pense no estabelecimento dos cursos de Língua e Literatura nas Universidades Brasileiras, ou melhor, na separação de ambas, constituindo-se uma “ciência

<sup>52</sup> HORKHEIMER, M. *Eclipse da Razão*, ed. Labor, 1976, p. 108.

<sup>53</sup> DUBET, F. M. *L'Hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique?*, Paris: Seuil, 2000, p. 178.

<sup>54</sup> Cf. “Leitura e Leitores”, apud Jorge Coli, Caderno Mais, n. 777, p. 2.

lingüística", uma analítica da linguagem e não uma associação entre língua e literatura. A Lei de Diretrizes e Bases do MEC assim define o ensino da língua e literatura brasileiras. Estabelece que a língua portuguesa será considerada como "... um instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e acesso à cidadania (artigo 36, parágrafo 1). Fica a cargo das escolas ensinar ou não um pouco de literatura. Recorde-se que a língua literária como "troca simbólica" forma a civilidade pela socialização participativa da escrita alfabética; é por praticá-la que se transforma a relação com a língua, que se torna *logos*, e o cidadão se torna sujeito de direito - pois uma coisa é ter acesso à língua oral - aquela que se fala sem e antes de se conhecer as regras da gramática - outra coisa é "dominar" uma língua, pois aqui se exige tempo e leitura - o que, de acordo com as considerações de Peter Sloterdijk, consiste, para aqueles que cedem à simples oralidade, à compressão do tempo e a sua aceleração, em uma das piores provações. A leitura atenta equivale à tortura chinesa na qual a lentidão é a alma da残酷:

[...] para os modernizadores, o mundo deveria ser construído de tal forma a que todas as situações possíveis pudessem ser formuladas em um *Basic English* - um princípio que funciona perfeitamente em aeroportos e em reuniões de conselhos empresariais e porque não em outras situações? É que as práticas culturais mais desenvolvidas lhe são resistentes. É preciso dias inteiros para ler o *Fausto*. Uma obra como *Guerra e Paz* mobiliza o leitor durante várias semanas e quem quer que deseje se familiarizar com as sonatas para piano de Beethoven e os quartetos de corda do Reno deve consagrá-lhes muitos meses<sup>55</sup>.

O *Basic English*, a língua instrumental da comunicação, é tomado, por sua hegemonia no mundo contemporâneo, como modelo para o ensino de todas as línguas - o que não permite "dominar" uma língua, pois isto exige esforço de atenção e compreensão do relevo das palavras na língua literária. Assim, o "português básico" participa da fórmula contemporânea da educação, quando se abandona o ensino da língua a partir de sua literatura, na separação entre língua e literatura, com a proliferação de disciplinas lingüísticas antiliterárias. A literatura foi substituída nos currículos escolares e universitários pela fórmula -comunicação e expressão. Esta, como observa Leyla Perrone-Moysés<sup>56</sup>, traz consigo a idéia banalizadora de - diálogo entre indivíduos -, grupos, professor-aluno, etc, reduzindo-se a - norma padrão da língua - a simples - interesse de uma elite -, preocupada em legitimar seu poder político e econômico. Note-se que o crescimento do analfabetismo secundário é herdeiro direto da difusão de

<sup>55</sup> Cf. *Le Palais de Cristal: à l'intérieur du capitalisme planétaire*, trad. Olivier Mannoni, ed Maren SellII, p. 372-373, 2006.

<sup>56</sup> Cf. PERRONE-MOISES, Leyla, Literatura para Todos. In. Revista Literatura e Sociedade, n. 9, 2006.

um ensino mediocre da língua sem literatura, de modo a que elaborações presumivelmente complexas não chegam a ser compreendidas. Quanto à desregulamentação da língua e de suas normas públicas comuns a todos, ela se faz, em particular pelo ideário da sócio-lingüística - para a qual - o errado é certo - porque corresponderia a expressões próprias a cada grupo e que devem desautorizar a língua - autorizada - que é vista apenas como vontade de poder. Atitude coerente, de fato, com a qualidade do português falado e escrito no Brasil, uma vez que, sendo a - norma culta - discriminatória e o falar incorreto legítimo, a escola fica sem função claramente definida.

A tendência ao desaparecimento da literatura como laço social corresponde às transformações da língua, de seu papel e função no capitalismo contemporâneo. Na impossibilidade de discernimento de valores - entre o verdadeiro e o falso, o bem e o mal, o bom-gosto e o mau-gosto - a literatura não é mais considerada elaboração literária, do pensamento e da sensibilidade, não é mais arte, mas - expressão - de gênero, de etnia, de classe, de uma época. A língua fica assim constrangida à aceleração das informações e ao aprendizado na forma da distração e do entretenimento. O capitalismo contemporâneo não aceita o longo prazo, em função das taxas de amortização rápida requeridas pelo capital investido. Em uma democracia, "... o nível de vida social não se mede pela quantidade de proteínas consumidas [...]. A elevação do nível de vida é, antes de mais nada, a elevação da vida do seu espírito<sup>57</sup>".

Freud, em seu livro *A psicologia das Massas e a Análise do Eu*, reflete sobre o empobrecimento da capacidade de sublimação. Assim, também, o capitalismo pulsional contemporâneo significa "rebaixamento do rendimento intelectual", abandono das práticas de transformação do impulso em desejo, em particular aquelas favorecidas pelas disciplinas formadoras. Deste ponto de vista

[...] sob a exigência da modernização do saber, da adaptação a realidades sociais novas, se produz um saber especializado e estreito, rapidamente ultrapassado e sem utilidade. Produz-se no pensamento uma perda de inteligibilidade, uma perda de sentido, uma especialização sem finalidade ou razão, uma ilegibilidade [...]. O indivíduo contemporâneo quer ser informado e não educado [...], ele é tendencialmente ineducável [...]; uma coisa é pedir educação, outra é ser capaz de recebê-la<sup>58</sup>.

O que se recebe entra de imediato em processo de avaliação, em uma "cultura da avaliação" que visa um controle administrativo crescente da vida institucional e profissional.

---

<sup>57</sup> STIEGLER, B., *Réenchanter le Monde*, op. cit p. 170.

<sup>58</sup> HAROCHE, Claudine, L. Appauvrissement de l' espace intérieur dans l' individualisme contemporain. In Revue Variations. La Théorie critique. Héritages Hérétiques, 2005.

A Escola e a Universidade são instituições que instituem, que instauram, uma ordem comum de valores e saberes cujo intermediário é o professor. Não por acaso, o espaço público democrático que nasce a partir da consolidação dos valores da Revolução Francesa, denominou o professor de "instituteur", o "instituidor", que é não apenas um representante do Estado, mas, antes de tudo, da República e, por isso, do povo - razão pela qual este pedagogo é um funcionário público. Ele institui formas de sociabilidade e de produções simbólicas que promovem a elevação do estudante - que em francês se diz "élève" e não "aluno". Etimologicamente "aluno" significa "sem lume", "sem luz", em estado de passividade no conhecimento, do qual não se apropria efetivamente, fazendo dele um modo de vida. Já "élève" é elevação, é o próprio da educação, pois eleva o aluno e sublima o povo. Este processo de elevação vem do fato de se dar acesso por meio de artifícios àquilo que espontaneamente e isoladamente cada um não pode obter e que é preciso "adotar". Na educação e por meio dela, diferenciam-se o "eu" e o "ideal do Eu", pela qual formam-se um povo e uma coletividade, como "ideal de uma população". É essa a razão principal de a Grécia antiga - pátria da política e da democracia - ter instituído a cidadania por intermédio do *grammatistés* - do "mestre das letras", a escola tendo-se tornado uma "matriz identificatória", uma forma de *philia*, a *philia* política que é a cidade. Por isso ela deve ser pública, dever do Estado, encargo da *cidade*.

## Referências

- ALBERTI, L. B. *I Libri della famiglia*. Firenze: G. Mancini, 1908.
- ARENKT, Hannah. La Crise de l' Éducation. In. *La Crise de la Culture*. França: Gallimard, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Condition de l'Homme moderne*. Paris: Gallimard, 2002.
- BIGNOTTO, Newton. *Origens do Republicanismo Moderno*. UFMG: Humanitas, 2001.
- BILL, Readings. *Universidade sem cultura?* Rio de Janeiro: UERJ, 2002.
- BURCKE, Peter. *As fortunas d' O Cortesão*. São Paulo: UNESP, 1997.
- BURCKHARDT, Jakob. *Reflexões sobre a História*. Rio de Janeiro: Zahar, 1961.
- CASTIGLIONE, Baldassare. *O Livro do Cortesão I*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- CAMPOS, Haroldo de. De Babel a Pentecostes: uma utopia concreta. In: FABRINI, Regina (org.). *Interpretação*. São Paulo: Louise, 1998.
- COHN, Gabriel. *Dos riscos que se corre nas Ciências Sociais*. Tempo Social. Revista Sociologia USP. São Paulo, 13(1), 2001, p. 39-47.
- CHAUI, Marilena. *Política em Espinosa*. São Paulo: Cia das Letras, 2003.
- ROBERT, P. *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, 1970.
- DUBET, F. M. et Duru-Bellat. *L'Hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique?* Paris: Seuil, 2000.
- ELIAS, Norbert. *La Civilisation des Moeurs*. Paris: La Découverte, 2002.

- ERNOUT, A. E MEILLET, A. *Dictionnaire étymologique de la langue latine: histoire des mots.* Paris: Klincksieck, 1959-1960.
- FUMAROLI, Marc. *Quand l'Europe parlait français.* França: Fallois, 2001.
- \_\_\_\_\_. *La Diplomatie de l' Esprit: De Montaigne à La Fontaine.* França: Gallimard, 1998.
- \_\_\_\_\_. *L' état Culturel: une religion moderne.* França: de Fallois, 1999.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Lembrar, Escrever, Esquecer.* São Paulo: 34, 2006.
- HAROCHE, Claudine, L. Des formes et des manières em democracia. In. *Rasions Politiques*, n. 1, 2001.
- \_\_\_\_\_. Appauvrissement de l' espace intérieur dans l'individualisme contemporain. In. *Revue Variations. La Théorie critique.* Héritages Hérétiques, 2005.
- HORKHEIMER, Max. *Eclipse da Razão.* Rio de Janeiro: Labor, 1976.
- KANT, Immanuel. *Antropologie du point de vue pragmantique.* Trad. A Renaukt. Paris: Darnier-Flammarion, 1993.
- KRISTELLER, R. *El Pensamiento Renascentista y sus Fuentes.* França: Fondo de Cultura Económica, 1982.
- KUJAWSKI, Gilberto de Mello. *O sabor da vida.* Brasília: Letrativa Editorial, 1999.
- LA ROCKEFOUCAULD, François. *Máximas e reflexões.* Trad. Leda Tenório da Motta. Rio de Janeiro: Imago, 1994.
- LE GOFF, JACQUES. *Le Temps des catedrales. l' art et la société 980-1420.* França: Gillimard, 1976.
- \_\_\_\_\_. *Os Intelectuais na Idade Média.* São Paulo: Brasiliense, 1989.
- ORTEGA Y GASSET. Obras completas, VII, 1983.
- PANOFSKY. *O significado das artes visuais.* São Paulo: Perspectiva, 1976.
- PERRONE-MOISES, Leyla. Literatura para todos. In. *Revista Literatura e Sociedade.* N. 9, 2006.
- PFEIFFER, Rudolf. *Humanitas Erasmiana.* Lepizg-Berlin, 1931.
- PRADO JÚNIOR, Bento. Prefácio a Sartre. *Situações I.* Trad. Cristina Prado. São Paulo: Cosac & Naify, 2005.
- RANCIÉRE, Jacques. *La Haine de la Démocratie.* Paris: La Fabrique, 2005.
- RIBEIRO, Renato Janine. A Glória. In. *Os Sentidos da Paixão.* São Paulo: Cia das Letras, 1987.
- \_\_\_\_\_. *A última razão dos Reis.* São Paulo: Cia das Letras, 1993.
- ROSSET, Clément. *Le Réel: Traité de l' idiotie.* Paris: Minuit, 2003.
- SANTAELLA, Lícia. *Comunicação e pesquisa.* São Paulo: Hacker, 2002.
- SANTISO, Javier. Lenteur Politiqueet vitesse économique. In. ZAWADISKI, Paul (org.) *Malaise dans la Temporalité.* Paris: Publications de la Sorbonne, 2002.
- SILVA, Franklin Leopoldo, *Revista Tempo Social*, vol 3, n 1, 2001.
- SLOTERDIJK, Peter. *Le Palais de Cristal: à l' intérieur du capitalisme planétaire.* Trad. Oliver Mannoni. Paris: Maren Sell, 2006.
- STONES, L. *The crisis of the aristocracy - 1558-1641.* Inglaterra: Oxford, 1965.
- STIEGLER, Bernard. *La Télécratie contre la Démocratie.* Paris: Flammarion, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Réenchanter le Monde: la valeur esprit contre le populisme industriel.* , ed Flammarion, 2006.

- \_\_\_\_\_. *Ars Industrialis*. Paris: Flammarion, 2006.
- STIERLE, Karlhenz. *La Capitale des Signes: Paris et son Discours*. Paris: Maison des Sciences de l' Home, 2001.
- TAINÉ, Hippolyte A. L' Ancien Régime. In. *Les Origines de la France Contemporaine, L'Ancien Régime, La Révolution*. França: Robert Laffont, 1986.
- MONTEMAGNO, Buonacorso da. *De Nobilitate. Oeuvres Coamplètes*. Paris: Laumonier, 1928.
- TODOROV, Tzvetan. Leituras e Leitores. In. COLI, Jorge. Caderno Mais, n. 777, 2007.
- TOCQUEVILLE, Alexis de. *Democracia na América*. Ed Universidade de Brasília, 1980.

Recebido em Abril de 2008

Aprovado em Julho de 2008

# CONTROLE SOCIAL NA SOCIEDADE INDUSTRIAL: APROXIMAÇÕES ENTRE PSICOLOGIA E ESTATÍSTICA

## SOCIAL CONTROL IN INDUSTRIAL SOCIETY: APPROXIMATIONS BETWEEN PSYCHOLOGY AND STATISTICS

Odair Sass\*

### RESUMO:

Discute-se o vínculo histórico da Psicologia com a Estatística, disciplinas que, na constelação das ciências modernas, distavam uma da outra: a primeira brotou do liberalismo para exaltar as qualidades do indivíduo emergente, a segunda visava produzir informações sobre a natureza e a sociedade. Sob a hipótese de que as aproximações ocorreram por meio de correspondências funcionais e redutoras das categorias psicológicas as funções matemático-estatísticas, resultantes, na sociedade industrial, do deslocamento das questões sociais e políticas para a esfera tecnológica do controle social e da eficácia da produção, explora-se a quantificação psicológica, contida na lei de Weber-Fechner, e os experimentos de Taylor acerca da fadiga do trabalho, exemplares científico e industrial do século XIX.

### PALAVRAS-CHAVE:

Mensuração psicológica—Estatística—Tecnologia

### ABSTRACT:

Discuss the historical link of Psychology and Statistics, disciplines that, in the constellation of modern sciences, were separated one of the other: the first one sprouted of liberalism to exalt the qualities of the emergent individual, the second it aimed at to produce information about the nature and the society. The hypothesis of the approximations has occurred by means of functional correspondences and reduction of the psychological categories to the mathematical and statistical functions, resultants, in the industrial society, of the displacement of the social matters and politics for the technological sphere, social control and the effectiveness of the production control, that is explored by the Weber-Fechner's law and by Taylor's experiments concerning the fatigue, examples scientific and industrial from 19<sup>th</sup> century.

### KEYWORDS:

Psychological measurement —Statistics—Technology

\* Profesor Doutor do Programa de Pós-Graduação em Educação - História, Política, Sociedade da PUC SP

De par com a expansão e a diversificação substantivas da base material e de alterações significativas das relações sociais provocadas pela sociedade industrial contemporânea permanecem intocados os princípios da liberdade e igualdade formais, da propriedade privada, do trabalho alienado, da apropriação privada do desenvolvimento tecnológico e científico, que lhe dão fundamento.

Nessa medida, persistem também as contradições e crises imanentes da sociedade burguesa, investigadas, entre outros, por Marx (1975) e Baran e Sweezy (1974), como crítica da Economia Política; Horkheimer e Adorno (1985), como crítica do Esclarecimento; Freud (1996, 3) e Marcuse (1979), como crítica da civilização e da cultura. Tais análises indicam as vultosas discrepâncias sociais evidenciadas pelo enorme acúmulo de riquezas acompanhado do incremento desmesurado da miséria, pelo potencial evidente de o homem realizar experiências inovadoras a fim de pacificar a sua existência contido por um controle social acintoso que impede efetivamente os indivíduos de realizarem suas potencialidades, reduzindo a experiência humana à execução de atividades cada vez mais padronizadas.

Essa tendência à padronização sistemática e generalizada é uma expressão da sociedade industrial visando exercer o controle dos processos sociais por ela determinados, incluindo aqueles que tentam dela escapar, seja para acompanhá-los, seja para manipulá-los; de todo modo para administrá-los em conformidade com o princípio de que essa sociedade “se distingue por conquistar as forças sociais centrífugas mais pela Tecnologia do que pelo Terror, com dúplice base numa eficiência esmagadora e num padrão de vida crescente.” (Marcuse, 1979:14). Note-se que a consideração não quer dizer que o terror tenha sido suprimido, antes, quer dizer que os homens devem suportá-lo ou tornar-se indiferente a ele. O pareamento de situações polares apresentadas nos noticiários de televisão sugerem claramente a função exercida pela indústria cultural no fomento à associação de estímulos antagônicos.

A produção e reprodução do controle social e da administração das coisas e das pessoas dependem, por certo, tal como está *ad nauseam* demonstrado, da adaptação e integração do indivíduo às pautas sociais estabelecidas, sob pena de a máquina expelir o maquinista e continuar a correr cegamente pelo espaço (Horkheimer, 1976), como a simples vista da sociedade globalizada indica a cada um de nós, cotidianamente.

A veracidade da explicação apresentada por Marcuse relativa à predominância da tecnologia, apresentada ao início dos anos de 1960, como um fator específico da sociedade industrial para garantir a adaptação do indivíduo ao sistema, de um lado, e promover a integração ou exclusão daqueles que a ele se opõem, de outro, pode ser confirmada ainda hoje de variado modo, dos quais, para os propósitos da argumentação subsequente, destacam-se dois tipos: 1º. A burocracia, consubstanciada pelo empenho

do Estado, por intermédio dos seus próprios órgãos de controle e execução ou por seus prepostos, com a finalidade de garantir, na esfera da economia política, a reprodução e a circulação do capital e, na esfera social, de implantar e sustentar chamadas políticas sociais, das quais são exemplos: educação, saúde, habitação, transporte, segurança, emprego, previdência social; 2º. O papel exercido, ao longo da história moderna, pela ciência e tecnologia no domínio do homem sobre a natureza e sobre os próprios homens (MARX,1975; MARCUSE,1998; HORKHEIMER e ADORNO,1985). Sem dúvida esses elementos ou fatores não são independentes; antes, um exerce a função de mediação do outro. Aqui, pretende-se explorar o segundo tipo, em particular, no que tange à relação da psicologia, admitida como ciência social, com a sociedade.

Com base nesse entendimento preliminar, desentranhasse a seguinte questão: se a ciência—e seu equivalente: a tecnologia—, como fruto do Esclarecimento visa à desmistificação do mundo e à emancipação do homem, então, que condições converteram-na em mito e a militar a favor da dominação que pretende combater? Apresse-se a registrar que não se trata de sustentar uma posição avessa à ciência, ainda bastante forte nos dias correntes, como não se trata tampouco de refazer o movimento das ciências modernas, suficientemente investigado, por exemplo, em *Dialética do esclarecimento*, de Horkheimer e Adorno (1985). A pergunta a que se propõe aqui apresentar uma resposta provisória—admitindo-se que não só as ciências físico-matemáticas mas também as ciências humanas e sociais produzem conhecimentos que a par de apontarem para a liberdade do homem convertem-se em meios eficazes de simplesmente integrar o indivíduo ao existente, isto é, transformam-se em tecnologia—é mais simples: Em que termos o princípio da quantificação que visava antes de tudo o conhecimento dos fenômenos extra-humanos alcançou, marcadamente, do século XIX em diante, o sujeito, tomando-o como objeto passível também de ser submetido à mensuração?

Dentre os modos possíveis de tratar a pergunta decidiu-se, para os nossos propósitos, evitar a incidência direta sobre o papel hegemônico que a psicologia desempenha, como ciência empírica, na esfera da educação, desde os primórdios do século XX<sup>1</sup>, e retroceder a um ponto anterior, bastante conhecido da história da Psicologia, em que a mensuração psicológica toma corpo, no último quartel do século XIX, e constitui uma importante base de sustentação para a sua aplicação nas distintas esferas sociais, das quais há de ser destacada a educação. Duas observações são cabíveis a fim

---

<sup>1</sup> Registre-se que esse tema é objeto de estudo de projeto de pesquisa do autor, intitulado, "Relações entre Psicologia e Estatística na constituição do campo educacional", em andamento junto à PUCSP.

de esclarecer a seqüência da exposição: uma, relativa à inserção da psicologia no campo educacional, outra, para insistir quanto à importância de se retroagir a um momento primário da mensuração do sujeito.

A primeira observação serve para assinalar que a educação, fator imprescindível da formação do sujeito, constituiu-se em um campo fértil para o estabelecimento de padrões de conduta e da adaptação do indivíduo, mediante o princípio da quantificação e da mensuração. De plano, atrai a atenção a incidência de estudos psicológicos e pedagógicos, realizados em institutos e laboratórios de pesquisa, privados e públicos, isolados ou anexos às universidades, em escolas primárias e secundárias, de ensino regular e de educação profissional, expandidos para muitos países com o intuito de produzir conhecimentos a fim de proporcionar uma educação de qualidade, cientificamente fundamentada<sup>2</sup>. Entende-se que essa expansão não pode ser associada ou atribuída, sem evidências empíricas, a uma única escola de psicologia ou a uma perspectiva pedagógica, diga-se, a psicologia experimental e a escola nova, ou mesmo a uma subárea da psicologia, como é o caso da psicométrica. O princípio da quantificação ultrapassa em muito a classificação da ciência psicológica em escolas ou pelo uso de certos métodos. Além disso, mostra-se restritiva a presunção de que a mensuração e sua conseqüente padronização de comportamento e de desempenho atingem alguns segmentos sociais passando ao largo de outros segmentos. Sem entrar em minúcias, ainda que importantes, sustenta-se que a quantificação é uma expressão das ciências modernas e diz respeito não apenas aos interesses epistemológicos, indiscutivelmente relevantes; diz respeito também aos interesses ao modo de produção de capitalista, sob a forma do capitalismo tardio. Essa tendência a quantificar tudo e todos exprime a contradição imanente da sociedade industrial, qual seja: a de conter um potencial objetivo que proporcionaria a pacificação da existência dos homens ao mesmo tempo que fomenta a ideologia da racionalidade tecnológica, básica para a manutenção irracional da lei da acumulação: o aumento sistemático da riqueza anda de par com o aumento desmesurado da miséria e da subserviência crescente do particular ao todo.

Agora, se a psicologia, como disciplina parcelar, foi essencial para a consolidação objetiva da mensuração da subjetividade, resta saber quais os meios a que recorreu para realizar tal empresa. Aí, exerceram um papel decisivo os métodos quantitativos;

---

<sup>2</sup> Por certo, essa questão aponta para temas de pesquisa que não podem ser esmiuçados dentro dos limites de um artigo. Registre-se que as pesquisas até o momento realizadas acerca das relações da psicologia com a pedagogia, no Brasil, são esparsas, localizadas em uma ou outra região do país devido ao esforço de grupos de pesquisa, e poucas vezes tomada como objeto principal de estudo. Menos ainda tem sido objeto de estudo sistemático a confluência da mensuração psicológica e do método estatístico como fatores importantes da racionalidade tecnológica, na educação.

denominação genérica que agrupa distintas perspectivas da mensuração em psicologia, as quais incluem desde os procedimentos de registro das sensações desenvolvidos pela psicofísica, no século XIX, as técnicas de controle e padronização adotados pela psicométria, os delineamentos experimentais formulados pela psicologia experimental até os procedimentos de controle e manipulação de variáveis desenvolvidos pela análise experimental do comportamento<sup>3</sup>.

Como se disse, se o princípio da mensuração, resultante da redução da razão à lógica da identidade e da matemática (álgebra e geometria), alcançou também o sujeito, é evidente que os métodos desenvolvidos com sucesso pelas ciências físico-matemática apontassem para a aplicação universal; essa transposição, no âmbito das ciências sociais levou a teoria crítica a se opor à tirania do método ou à primazia do método sobre o objeto (cf. HORKHEIMER e ADORNO, 1978). A essa altura é dispensável justificar, para o que segue, a função decisiva exercida pela Estatística na convergência, nos primórdios da experimentação psicológica, que proporcionou ao desenvolvimento da psicologia e da pedagogia na esfera da educação, em geral, e da educação escolar, em particular.

A segunda observação serve tão somente para registrar que o interesse da mensuração do sujeito não serviu apenas aos filósofos e cientistas do século XIX, a fim de que esgrimessem sobre problemas epistemológicos, atendeu aos interesses da indústria e do controle sobre o trabalho e a adaptação do trabalhador. Desses casos aparentemente distantes entre si, é que a presente exposição pretende tratar de modo introdutório.

A hipótese básica é a de que a psicologia e a estatística aproximam-se por intermédio de correspondências funcionais e redutoras estabelecidas entre as categorias psicológicas e as técnicas estatísticas; correspondências resultantes do avanço tecnológico da sociedade industrial, da ideologia da racionalidade tecnológica e do deslocamento das questões sociais da esfera ético-político para a esfera tecnológica do controle e da eficácia, da organização da ação inteligente e do controle social sobre a experiência individual, resultantes do deslocamento de problemas sociais do plano político para o plano tecnológico (WRIGHT MILLS, 1968).

A exposição dedica-se: i) a discutir a quantificação psicológica, contida na lei de Weber-Fechner e dos experimentos conduzidos por Frederick Taylor, acerca da

<sup>3</sup> Também essa questão de método, crucial para o entendimento da história da Psicologia, não é passível de ser tratada neste espaço. Saliente-se, contudo, que a redução, não incomum, dos métodos quantitativos ao método estatístico não tem sustentação histórica, visto que, abriga tanto as perspectivas que se utilizam das técnicas estatísticas quanto aquelas que a recusam, a exemplo de alguns behavioristas (cf. Skinner, 1966; Sidman, 1976), ou dela não se utilizaram, como os psicofísicos do século XIX, a exemplo de Ernest Weber e Gustav Fechner.

fadiga do trabalho; ii) a tecer considerações breves sobre os nexos das ciências do comportamento com a estatística.

i. É lugar comum insistir que o principal indicador da constituição da Psicologia como ciência empírica e experimental reside na preocupação crescente com a quantificação das características psíquicas dos indivíduos; índice que evidencia tanto o afastamento da Psicologia em relação à Filosofia, quanto a sua adesão à experimentação e ao desembaraço de suas tendências especulativas anteriores, alcançando-se assim à condição de disciplina científica. Afastar-se da Filosofia correspondeu, primeiro, a uma aproximação da Psicologia às ciências físico-biológicas, no decorrer do século XIX, e, segundo, ao final daquele século, aproximar-se das ciências sociais. Esses dois momentos, substantivamente articulados, permitem, um em relação ao outro, visualizar a racionalidade que inventou a psicologia científica, destinada a investigar como objeto, paradoxalmente, o sujeito singular, isto é, aquele que Descartes tanto quanto Kant ensinaram ser a priori dotado da Razão, como se fora um espécime incondicionado.

A rigor, antes mesmo da desqualificação da crítica da razão pura que, por sua vez, segundo Kant, deveria ser o único tribunal legítimo para julgar a razão em sua difícil tarefa de conhecer a si mesma, e antes da instauração da prova empírica acompanhada da formalização lógico-matemática como o tribunal autorizado a validar o conhecimento, é possível identificar, em contraponto à uma filosofia especulativa, a procura de uma filosofia prática. Sem a preocupação com o estabelecimento de discutíveis elos de origem autoral dos acontecimentos históricos, a passagem seguinte, extraída de Descartes (1596-1650), ilustra o esforço da filosofia moderna para se desembaraçar da fixidez da filosofia pretérita. Ao apresentar, à luz de seu método da dúvida, a importância das dificuldades particulares com que se defrontou quando procurava os princípios que fundamentavam as noções gerais da física, para "o bem geral de todos os homens", concluía o filósofo, em 1637:

Efetivamente, essas noções fizeram-me enxergar a possibilidade de adquirir conhecimentos muito úteis para a vida e de encontrar, em substituição à filosofia especulativa que nas escolas se ensina, uma filosofia prática pela qual, conhecendo a força e a ação do fogo, da água, do ar, dos astros, do céu e de todos os corpos que nos rodeiam, tão distintamente quanto conhecemos os diferentes ofícios de nossos artesãos, fosse-nos possível aplicá-los do mesmo modo a todos os usos a que se prestam, fazendo-os como que senhores e possuidores da natureza. (DESCARTES, 1972, p. 77).

O excerto registra o deslocamento operacional, propugnado por Descartes, de uma filosofia especulativa, intocável, voltada às tradições e à contemplação dos céus, para uma filosofia prática, terrena, propiciadora de conhecimento que una céus, terras, ares e trabalho, convertendo os homens em senhores e possuidores da natureza. Esboça-

se assim a inflexão para o sujeito e semeia-se, na esfera racional, um terreno que forneça a elaboração de conhecimentos práticos e úteis para o bem dos homens e cultive modos de alçar ao conhecimento. A verdade sólida de Descartes, “penso, logo existo”, é tanto uma formalização histórica da cisão entre o sujeito e objeto, como é orientadora para consolidar e aprofundar essa cisão.

Movidos por essa dualidade, físicos-filósofos do século XIX, dentre os quais, Ernest Heinrich Weber (1795-1878) e Gustav Theodor Fechner (1801- 1887), dedicaram-se a investigar experimentalmente as relações entre sensações do sujeito e os estímulos que as desencadeiam. Funda-se então a Psicofísica que, sem ser originada como um ramo da Psicologia, foi desenvolvida, de início, pelos autores acima mencionados. Com base em observações sistemáticas que sugeriam haver uma relação não linear entre a variabilidade das impressões do sujeito associadas aos estímulos-fonte, vários homens de ciência passaram a investigar, predominantemente por intermédio do método introspectivo, as relações entre as variações ou magnitudes do estímulo e as correspondentes variações da sensação (GARRETT, 1974:41-54; GUILFORD, 1954:20-25). Ocuparam-se, então, por meio de comparações entre medidas de pesos, freqüências de sons, acuidade visual, de investigar as variações subjetivas (impressões) decorrentes das variações dos estímulos (objeto). O exame da conhecida lei psicofísica Weber-Fechner, permite mostrar como a quantificação psicológica, no século XIX, foi operacionalizada<sup>4</sup>.

Weber interessou-se em investigar, com exatidão, as diferenças de pesos perceptíveis pelos sujeitos, por exemplo, pedindo-lhes que levantassem objetos previamente pesados, dispostos sobre o tampo de uma mesa, em uma série de valores mínimo e máximo eram de 25 e 40 onças, respectivamente; valores equivalentes, no sistema kgf, a 0,709kg e 1,333kg. Sem entrar em minúcias hoje disponíveis para identificar as deficiências de controle experimental desse experimento (composição de amostra, aleatoriedade da seqüência a estímulos apresentada aos sujeitos, erros de mensuração), vale reter que Weber introduz duas consequências científicas importantes, pois, de um lado, por meio de comparações entre magnitudes do mesmo objeto visa mensurar com precisão as “qualidades humanas”; de outro, fortalece a cisão entre sujeito e objeto, à medida que a objetivação do primeiro é reduzida às suas reações ao estímulo; sujeito e objeto são reduzidos ao nexo estímulo-reação. Formalmente: seja R o estímulo-padrão; isto é, o objeto ou coisa com o qual outros objetos ou coisas deverão ser comparados; se  $\Delta R$  for o incremento de que R deve ser aumentado para que apareça uma diferença apenas perceptível da percepção, a lei de Weber pode ser formalizada na seguinte equação:  $\Delta R + R = C$ , C é constante (GARRETT, 1974:445).

<sup>4</sup> Uma versão sumária da discussão que se segue foi apresentada em congresso científico (SASS, 2007)

Para bem compreender a lei de Weber, vale registrar que: a) a percepção de diferenças entre magnitudes do estímulo não é linear em relação aos valores reais (numéricos) dos estímulos, sejam pesos, comprimentos, concentrações de substâncias; é antes determinada por alguma proporção constante estabelecida entre duas magnitudes do estímulo apenas perceptíveis pelo sujeito. Em relação ao levantamento de pesos realizado com as mãos por sujeitos previamente adestrados, Weber procurou verificar, em primeiro lugar, qual era a diferença de pesos que fosse apenas perceptível pelo indivíduo obtida mediante a comparação de pesos distintos, ou seja, Weber procurou obter o limiar(mínimo) de diferença entre magnitudes do estímulo que provocassem uma diferença perceptível ao sujeito por meio da sensação. Digamos que aos sujeitos era perceptível apenas diferença de 1kg, constatada a partir de um peso de 3kg comparado com um peso de 2kg (valor admitido como estímulo-padrão porque abaixo dele a diferença com outro peso[estímulo] não é perceptível pelo sujeito). Nesses termos pode se concluir que o limiar de diferença é igual a  $1\text{kg} = (3-2)\text{kg}$ . Continuando o experimento, digamos, que o estímulo-padrão seja aumentado três vezes, portanto,  $2\text{kg} \times 3 = 6\text{kg}$ . Procura-se, então, verificar se a diferença percebida pelo sujeito permanece sendo de 1kg e constata-se que não, mas, que uma diferença de 3kg é percebida, por exemplo, quando pesos de 6 e 9kg são comparados, isto é, a diferença perceptível passa a ser de  $3\text{kg} = (9-6)\text{kg}$ . Em termos algébricos isso quer simplesmente dizer que a possível relação entre estímulo e reação não é uma função linear entre eles; tal relação é uma função entre a magnitude do estímulo-padrão e uma fração desse estímulo e a fração assim obtida é que Weber afirmou ser constante. Na ilustração teríamos:  $(3-2)\text{kg} \div 2\text{kg} = (9-6)\text{kg} \div 6\text{kg} = 1/2$ . Observe-se que as reações do sujeito são explicadas pela proporção dos estímulos, ou, o que dá no mesmo, a medida da reação do sujeito é transferida para o estímulo para então ser abstraído. Por isso a equação é expressa relativamente ao estímulo, não à reação daquele que está nele objetivado. Essa equação simples revela o núcleo da lógica redutora da ratio; b) uma das restrições encetadas à lei Weber, decorreu da incompatibilidade entre a equação  $\Delta R = CR$  com os resultados empíricos. É exemplar a crítica de Fechner, cuja resultante ficou conhecida como lei Weber-Fechner, apesar de ser rigorosamente inapropriada a identificação de uma como continuidade da outra (GUILFORD, 1954:139). Graduado em medicina e professor de física, em Leipzig, essa polêmica personagem<sup>5</sup> dedicou-se à experimentação, imbuído da necessidade de investigar as relações

<sup>5</sup> A obra de Fechner é reconhecida pela história da ciência (GARRETT, 1974: 455-457), contudo, ter publicado, entre outros ensaios, *Da Anatomia Comparada dos Anjos*, em 1825, (cf. FECHNER,1998), para sustentar a existência dos anjos pela física e descobrir o sexo dos anjos, além de publicar suas teses a propósito da vida psíquica da plantas, renderam-lhe severas críticas; em geral, são textos redigidos com sarcasmo contra o materialismo difundido na Europa do século XIX (WERTHEIMER, 1976: 75-78).

entre corpo e espírito, sendo considerado, por muitos, o primeiro psicólogo experimental autêntico, Fechner tomou a lei de Weber como ponto de partida e os resultados e experimentais que acumulou durante anos<sup>6</sup>, procurando desembaraçá-la das restrições matemáticas e generalizá-la, admitindo dois pressupostos: 1º) uma sensação, desde que perceptível pelo sujeito, é a soma de certo número de sensações de mesmo teor, porém mais fracas e 2º) as diferenças entre sensações apenas perceptíveis são iguais. Desse modo, as diferenças apenas perspectiveis (d.a.p) passam a ser admitidas como a unidade de medida das sensações, que, obviamente, pode variar conforme o fenômeno em causa (avaliar pesos, medir distâncias, discriminar sabores), mas, em cada um, a d.a.p é admitida como uma constante.

Em resumo, com isso Fechner queria dizer que à intensificação dos estímulos em proporção constante corresponde a incrementos iguais (d.a.p) das sensações, ou, que corpo e espírito não são linearmente relacionados, pois, a uma intensificação proporcional do estímulo (R), corresponde o incremento de uma unidade (d.a.p) das sensações. Por exemplo, admitamos que a sensação a ser mensurada é a audição e o estímulo o som (medido em decibéis), e que a mínima intensidade audível pelo homem é de 100 decibéis(db); então, o estímulo-padrão (R) é igual a 100db, ou, inversamente, a mínima sensação auditiva perceptível (S) ao ouvido humano corresponde àquele estímulo físico. Para esclarecer o que era obscuro para Weber, Fechner introduziu duas condições do cálculo diferencial: acrescentando ao estímulo padrão (R) uma unidade de medida (db, cm, g) pode-se observar se essa alteração é identificada na sensação (S). Quando R atinge 110 db (incremento de 10 unidades) a mudança da sensação é perceptível ao sujeito. Está é a série que relaciona o estímulo (R) com a sensação (S). Note-se: 1º) a explicação de Weber relativa à variabilidade das sensações como função de alguma fração de R é racionalizada por Fechner ao criar uma unidade de medida das sensações pareando-a com a unidade do estímulo; 2º) a admissão de que as sensações são alteradas (ainda que não haja uma unidade de medida para elas) em correspondência não linear às alterações provocadas pela intensidade do estímulo e portanto identificadas pelo aparato técnico, permitiu a Fechner formular de modo mais preciso a relação matemática entre as duas séries R e S, ou seja, a relação entre corpo e espírito passa a ser explicada pela função logaritmo(enquanto uma variável progride ou regredie geometricamente a outra progride ou regredie aritimeticamente). A equação de Fechner pode ser assim escrita:  $S = k \log R$ ; S é a sensação; log de R é o logaritmo (de base 10)

---

<sup>6</sup> Consta que "de 1885, Fechner sozinho realizou 67072 comparações de pesos, trabalhando simultaneamente como experimentador e sujeito". (GARRETT, 1974: 455).

do estímulo e k é uma constante relativa a cada tipo de sensação (auditiva, olfativa, tátil)<sup>7</sup>. É importante para concluir o entendimento despender um momento a fim de comparar as fórmulas de Weber ( $\Delta R = CR$ ) e de Fechner ( $S = k \log R$ ):<sup>1º</sup> apesar de Weber ter constatado que a sensação(S) é função de alguma proporção do estímulo(R), a medida da reação não havia sido matematicamente explicitada; tarefa a que se dedicou Fechner, ao propor que tal medida é uma função do logaritmo do estímulo multiplicada por uma constante, típica da sensação em estudo. É dispensável insistir que em ambas, o sujeito(suas sensações ou suas reações) cede lugar à objetividade dos estímulos; 2º) em que pese as restrições de ordem prática, lógico-matemática, metodológica e empírica da psicofísica(cf. GARRETT, 1974, p. 459-462; GUILFORD, 1954, p. 39-41), interessa aqui registrar que Fechner exemplifica a perspectiva acumulativa do conhecimento bem como o processo crescente e sistemático de mensuração e redução matemática da subjetividade, no século XIX.

No entanto, diga-se, esse processo não ocorreu apenas por interesses metafísicos ou científicos; ao contrário, ele espraiou-se para objetivos mais mundanos, tal como exemplificam as experiências levadas a cabo pelo mecânico norte-americano Frederick Winslow Taylor (1865-1915), a partir de 1881, com a finalidade de investigar as leis de controle e organização do tempo do trabalho na indústria. Os princípios da administração científica, Taylor os formulou com base em uma série de experimentos sobre habilidades específicas de trabalho (transportar lingotes de ferro, manejar pás, fabricar máquinas, inspecionar esferas) (TAYLOR,1987)<sup>8</sup>.

Realizada com o claro objetivo de substituir os métodos empíricos pelos métodos científicos controlados, Taylor relata a experiência que lhe permitiu formular a lei da fadiga do trabalho penoso. Sem meias palavras o autor enuncia o escopo de aplicações dos resultados que obteve: "A lei limita-se aos trabalhos em que é atingido o limite da capacidade do homem pela fadiga. É a lei do trabalho penoso, correspondente ao esforço do cavalo de carruagem, em lugar do cavalo de corrida. Praticamente todos esses trabalhos consistem em movimentos de extensão ou de flexão do braço do trabalhador...(TAYLOR, 1987: 67).

---

<sup>7</sup> Apesar de ser facilmente entendida a transformação matemática da Sensação (S) em logaritmos do estímulo(R), evita-se aqui os detalhamentos matemáticos e sugere-se a leitura comprehensiva de Garrett(1974); Guilford(1954)

<sup>8</sup> A recorrência a Taylor expressa uma resistência ao entendimento contemporâneo de que autores antigos não merecem ser lidos, seja porque não compartilha-se com sua idéias, seja porque estão superados. Repor o papel importante desempenhado por Taylor a favor da racionalidade tecnológica e da submissão do trabalhador à labuta, talvez, valha mais do que muitos dos debates acerca da superação do "taylorismo" pelo "toyotismo", o que quer que signifiquem esses termos.

Procedendo de acordo com as regras do método científico, Taylor considerou insuficientes as investigações até então realizados acerca da fadiga: "uma [conduzida] pelos fisiologistas que estudam a resistência do ser humano, e outra, pelos engenheiros, que ensaiaram determinar a que fração de cavalo correspondia a potência do homem". (TAYLOR, 1987: 64). Decidiu, então, especificar uma tarefa que exigia esforço físico, selecionar dois trabalhadores e estabelecer regras de controle sobre a remuneração e a dedicação desses trabalhadores à tarefa, em resumo, o autor escreve:

Selecionou-se dois trabalhadores dos melhores, que possuíam robustez física e se tinham revelado operários dedicados e eficientes. A esses homens foi pago salário duplo durante as experiências e lhes foi dito que eles deveriam trabalhar, usando toda sua capacidade e tempo, e que nós os submeteríamos, de vez em quando, a controle, no qual apurariam se estavam fazendo ou não e, desde o momento em que qualquer deles tentasse enganar-nos, este seria despedido. Trabalharam com o melhor de sua capacidade, por todo o tempo que foram observados. (TAYLOR, 1987, p. 64)

O pareamento entre reforço e punição, bem antes da formalização do behaviorismo, como se vê, pode ser associado à exploração e adaptação do trabalhador, além das discussões de natureza epistemológica acerca do objeto de estudo da psicologia. Esse procedimento foi complementado por Taylor mediante a escolha de homens por ele considerados como os mais ajustáveis à tarefa, por exemplo, de carregar lingotes de ferro, de modo a descobrir a lei da fadiga. A esse propósito ele tece a seguinte consideração:

Um dos primeiros requisitos para um indivíduo que queira carregar lingotes como ocupação regular é ser tão estúpido e fleumático que mais se assemelhe em sua constituição mental a um boi (...) o trabalhador mais adequado para o carregamento de lingotes é incapaz de entender a ciência que regula a execução desse trabalho. É tão rude que a palavra *percentagem* não tem nenhuma significação para ele e, por conseguinte, deve ser treinado por homem mais inteligente no hábito de trabalhar de acordo com as leis dessa ciência, para que possa ser bem sucedido.(TAYLOR, 1987, p. 68, grifo no original)

Assim, é instaurada a idéia básica "de colocar o homem certo no lugar certo", bastante apreciada pela psicologia industrial que seguiu. É preciso registrar que esse início não foi propriamente grandioso ou respeitoso com os homens, pois, para concluir a seleção científica do trabalhador mais adequado a carregar lingotes, informa o autor:

(...) dos 75 carregadores de barras de ferro, só aproximadamente 1 em 8 era capaz fisicamente de carregar 47<sup>1/2</sup> toneladas por dia (...) o único homem entre oito, capaz de fazer o trabalho, não tinha em nenhum sentido característico de superioridade sobre os outros. Apenas era um homem de

tipo bovino—espécime difícil de encontrar e, assim, muito valorizado. (TAYLOR, 1987, p. 70)

É evidente que idéia de colocar o homem certo no lugar certo, convertida em prática pela psicologia e outras ciências sociais da administração, é oposta ao princípio propugnado pelo pensamento liberal de que a sociedade justa é aquela que supre a todos de acordo com suas necessidades e a cada um conforme as suas potencialidades. Fica evidenciado também que a posição sustentada por Frederick Taylor, com base em suas experiências, representa tanto o fortalecimento do trabalho alienado, quanto a reprodução do capital por meio da mais valia relativa, suficientemente demonstrada por Marx (1975).

Os objetivos da administração científica do trabalho, como se viu, são claramente voltados à redução do tempo gasto na realização da tarefa e ao decorrente aumento da produtividade do trabalhador, atingíveis pelo controle minucioso do comportamento do trabalhador. Hoje, diversas seriam as restrições a esse experimento—escolha dos sujeitos e tamanho da amostra, entre outras —, mas, é irrefutável que ele fortalece substancialmente o desenvolvimento da psicologia industrial, pois, o seu autor estava ciente de que modificar a administração empírica “para a administração científica envolve...não somente estudo de velocidade adequada para realizar o trabalho e remodelação de instrumentos e métodos na fábrica, mas também a completa transformação na atitude mental de todos os homens...”(TAYLOR,1987, p. 97). Não cabe a crítica de que a ciência do tempo e do movimento propugnada pelo engenheiro prescinde da psicologia e dos métodos estatísticos; ao contrário é relevante admitir que essa “ciência” apropria-se do psiquismo do trabalhador, segundo a tendência social de controlar o comportamento bem como impulsiona o desenvolvimento de técnicas estatísticas, das quais o autor só conhecia os rudimentos. O mais importante e que Taylor expressa, com clareza, a tendência da sociedade em que prevalece a racionalidade tecnológica, a qual, “sob a forma de ‘gerenciamento científico’ tornou-se um dos meios mais lucrativos para a autocracia eficiente.”(MARCUSE, 1998, p. 83)

ii. É claro que, se o que até aqui se expôs estiver entendido, a mensuração e a correspondente transformação matemática das qualidades humanas por si só não explica os elos que uniram a Psicologia e a Estatística. É indispensável retomar a tendência controladora do esclarecimento a fim de tornar os acontecimentos previsíveis, ainda que eles apresentem enormes variabilidades.

Nesse caso, há um elemento histórico decisivo que os modelos científicos incluíram e ensejou, inclusive na Psicologia, a recorrência à Estatística e ao desenvolvimento da teoria da probabilidade: a incerteza quanto ao comportamento dos homens e das coisas. O excerto transcrito a seguir, extraído de Norbert Wiener (1993), um dos principais teóricos da cibernetica, em uma passagem dedicada à crítica da física newtoniana, é suficiente para dirimir dúvidas: “Havia na realidade, uma importante restrição estatística implícita na obra

de Newton (...) nenhuma medição física é jamais precisa (...) a parte funcional da Física não pode furtar-se a considerar a incerteza e as contingências dos eventos." (WIENER, 1993, p. 10). Do que decorre considerar, conclui o autor, que: "A introdução das probabilidades em Física, feita por Gibbs, verificou-se bem antes de haver uma teoria adequada à espécie de probabilidade de que ele carecia. A despeito de todas essas lacunas, estou convencido de que é a Gibbs, mais do que Einstein, Heisenberg ou Planck, que devemos atribuir a primeira grande revolução da Física no século XX." (WIENER, 1993, p. 2). A generalização desse entendimento para as ciências sociais, em particular àquelas para as quais a educação é objeto de estudo e de intervenção, como é caso da Psicologia, é bastante evidente. Não é preciso conhecer as teorias físicas para identificar nas passagens acima a premissa quantitativa e de domínio, já discutidas.

Ao longo desta exposição procurou-se evidenciar que conhecimento acumulado em um momento importante de constituição da Psicologia como ciência empírica propiciou as indagações acerca das fontes dessas variações: são as situações ou são os indivíduos que se comportam diferentemente sob a mesma condição?

Dessa perspectiva, a lei de Weber que rezava ser a "diferença apenas perceptível de um estímulo" uma proporção constante ( $\Delta R$ ) do próprio estímulo, passou a ser refutada empiricamente, visto que, a diferença apenas perceptível para um sujeito em relação à uma classe de estímulo não é a mesma para outro sujeito; a intensidade de R (estímulo) necessária para provocar S (sensação), matizada matematicamente por Weber, não é a mesma para distintos sujeitos. Uma solução, dos anos de 1940, proposta para sustentar os limiares de diferenças e explicar as variações do sujeito, admitia o método da proporção ou porcentagem de indivíduos que percebem a diferença entre duas intensidades do R, isto é,  $\Delta R$  é válido se a maioria dos sujeitos ou na maioria das vezes (75% a 80%) as diferenças fossem percebidas. Não é indiferente, da perspectiva do método, se um sujeito realiza n vezes um experimento ou se n sujeitos realizam um experimento, cada um, uma única vez. É suficiente, entretanto, aqui, declarar que esse problema, pertinente aos estudos das ciências sociais e à estatística, tem importância tal que merece ser tratado especificamente.

Por isso, não é legítimo, do que se expôs, refutar a validade dos dados obtidos por Fechner, sob o argumento de que lhe faltou uma amostra representativa de sujeitos, assim como não parece lícito invalidar as conclusões de Taylor em virtude do uso de termos que podemos considerar moralmente ofensivos e, se proferidos hoje, talvez passíveis de punição quando faz referência ao perfil "bovino" de trabalhadores que ele selecionou, em nome da ciência, para medir os limites do que o trabalhador pode suportar. Afinal, como corretamente concluíram Horkheimer e Adorno(1978: 200): "(...)A falsa consciência de hoje, socialmente condicionada, já não é espírito objetivo, nem mesmo no sentido de uma cega e anônima cristalização, com base no processo social; pelo contrário, trata-se de algo cientificamente

adaptado à sociedade". Nessa medida, não se pretende com isso poupar ou isentar aqueles que deliberadamente contribuem para a manutenção de um sistema cuja racionalidade é irracional, mas, em contrapartida, a crítica só será radical se recair do mesmo modo sobre a sociedade que produziu esses homens.

## Referências

- BARAN, P.; SWEETZ, P. *Capitalismo monopolista*: ensaio sobre a ordem econômica e social americana. 2<sup>a</sup>, Rio de Janeiro, Zahar editores, 1974.
- DESCARTES, R.. *Discurso sobre o método*. São Paulo: Hemus, 1972.
- FECHNER, G. T. *Da anatomia comparada dos anjos*. São Paulo: Editora 34, 1998.
- FREUD, S. *El malestar en la cultura*. In: \_\_\_\_\_ Obras completas. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 1996, (3), p.3017-3067.
- GARRETT, H.E. *Grandes experimentos da Psicologia*. 3<sup>a</sup>, São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1974.
- GUILFORD, J.P. *Psychometric methods*. New York: McGraw-Hill, 1954.
- HORKHEIMER, M. e ADORNO, T. Temas básicos da sociologia. 2<sup>a</sup>, São Paulo: Cultrix, 1978.
- \_\_\_\_\_ *Dialética do Esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.
- HORKHEIMER, M. Eclipse da razão. Rio de Janeiro: Editorial Labor do Brasil, 1976.
- MARCUSE, H. *A ideologia da sociedade industrial*. 5<sup>a</sup>, Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.
- \_\_\_\_\_ Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. In: KELLNER, Douglas.(ed.). *Tecnologia, guerra e fascismo*. São Paulo: Editora da Unesp, 1999, p.71-104.
- MARX, K. *O capital*: crítica da economia política. 3<sup>a</sup>, Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, I(1), 1975.
- SASS, O. Controle social e individualidade: convergências entre a Psicologia e Estatística. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA—ANPUH, XXIV, 2007, São Leopoldo/RS. *Anais...* São Leopoldo: Unisinos, 2007.1CD.
- SIDMAN, M. Táticas da pesquisa científica. São Paulo: Brasiliense, 1976.
- SKINNER, B. F. *The behavior of organisms*. New York.: Appleton Cntury Crofts, Inc, 1966.
- TAYLOR, F. W. *Princípios de administração científica*. 7<sup>a</sup>, São Paulo: Atlas, 1987.
- WERTHEIMER, M. *Pequena história da psicologia*. 2<sup>a</sup>, São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.
- WIENER, N. *Cibernetica e sociedade*: o uso humano de seres humanos. 9<sup>a</sup>, São Paulo: Cultrix, 1993.
- WRIGHT MILLS, Charles. *Sociología y pragmatismo*. Buenos Aires: Siglo Veinte, 1968.

Recebido em Maio de 2008  
Aprovado em Julho de 2008

# WALDEN II: PROTÓTIPO DA SOCIEDADE ADMINISTRADA\*

## WALDEN II: PROTOTYPE OF ADMINISTRATED SOCIETY

Paulo Vinicius Baptista da Silva\*\*

### RESUMO:

Este artigo analisa, sob a perspectiva da Teoria Crítica, a obra intitulada *Walden II: uma sociedade do futuro* de autoria do psicólogo B. F. Skinner. A análise apresenta argumentos de que a obra representa um exemplo paradigmático do que os teóricos da escola de Frankfurt chamaram de “sociedade administrada”. A comunidade “utópica” Walden II, fundada sobre a ciência da experimentação comportamental, mantém relações econômicas e sociais como parte de uma “engrenagem” planejada e controlada, leva ao extremo a racionalidade, suprimindo a possibilidade da reflexão e da ética. A infância é apresentada em Walden II como objeto de controle absoluto, submetida à artificialidade, sem valor em si mesma. A história é negada. Os valores são relegados, levando a ausência de valores universais, embotando a capacidade para julgar.

### PALAVRAS CHAVE:

teoria crítica; sociedade administrada; walden II; behaviorismo.

\* A primeira versão desse texto foi apresentada como trabalho de conclusão da disciplina Filosofia da Ciência, ministrada pelo Prof. José Leon Crockik, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social da PUC/SP.

\*\* Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) da Universidade Federal do Paraná (UFPR)  
e-mail: paulosilva@ufpr.br

### ABSTRACT:

This article analyses, under the Critical Theory perspective, the work entitled *Walden II: a society of the future*, from the psychologist B. F. Skinner. This analysis presents arguments that this work is a paradigmatic example of what theorists of the Frankfurt School called “administrated society”. The “utopian” community Walden II, founded on behaviorist experimental science, keeps economic and social relations as part of planned and controlled “gear”, and drives rationality to extremes, putting down possibilities of reflection and ethics. Childhood is presented in Walden II as object of absolute control, submitted to artificiality, without value in itself. History is denied. Values are relegated, carrying to absence of universal values, and blurring of judgement capacity.

### KEY WORDS:

critical theory; administrated society; Walden II; behaviorism.

## Sociedade administrada

Este artigo analisa, sob a perspectiva da Teoria Crítica, a obra do psicólogo B. F. Skinner intitulada *Walden II: uma sociedade do futuro*<sup>1</sup>. O interesse pela obra é devido a ser uma proposta de uma comunidade utópica, que partiu do autor de maior importância do behaviorismo, como resposta a uma série de pequenos problemas do cotidiano (SKINNER, 1978, pág. VII), a críticas aos fundamentos do behaviorismo vindas da esfera filosófica (SKINNER, 1978, pág. VIII), e como extração das possibilidades da análise experimental do comportamento de dar respostas aos problemas da humanidade (SKINNER, 1978, pág. IX e segs.). O que Skinner propõe é uma comunidade de aproximadamente 1000 pessoas, vivendo sob a égide da "Engenharia Comportamental". Uma sociedade fundada sobre a ciência da experimentação comportamental, onde as relações econômicas e sociais fazem parte de uma "engrenagem" planejada e controlada. Uma organização que leva ao pé da letra a crítica de Adorno e Horkheimer (1985) à sociedade atual: *Walden II* é uma alegoria da sociedade administrada.

O fato da obra em pauta ser uma novela, e não literatura científica, reveste sua análise de um interesse maior. Para Adorno, as obras artísticas possuem uma relação mediada com a realidade histórico-social, como negação determinada (COHN, 1986, p. 20). A obra não somente reafirma as condições sociais que permitiram sua produção. Ela é a negação de tais condições, por não se prestar ao simples consumo, mas a apropriação.

As respostas que Skinner propõe são a problemas de que se ocuparam também os teóricos da Escola de Frankfurt, como a preocupação com os regimes autoritários, especialmente as influências de Hitler e Mussolini; e o aumento do consumismo decorrente dos problemas da sociedade industrial. Naturalmente as respostas aos problemas estão em níveis bastante distintos.

É de interesse que, se inicialmente Skinner parece produzir um manifesto para responder as críticas ao seu sistema, no prefácio da edição revisada de 1976 ele propõe que *Walden II* poderia ser um "experimento piloto", para que progressivamente a população americana mudasse dos grandes centros urbanos para diversas "comunidades Walden". Passou de simples especulações em formato de novela, para propostas de organização social.

O título do livro merece uma análise particular. Skinner, no prefácio da edição americana de 1969 (presente na tradução objeto de análise), lista cinco princípios

---

<sup>1</sup> SKINNER, Frederic B. *Walden II: uma sociedade do futuro*. Tradução de Rachel Moreno e Nelson Raul Saraiva. 2<sup>a</sup> Edição. São Paulo: EPU, 1978. Copyright 1948 by B. F. Skinner. Renewed by 1976 by B. F. Skinner.

presentes na obra *Walden* de Henry David Thoreau, aos quais acresce outros cinco princípios como sendo os fundamentais de Walden II. Um prefácio que determina ainda mais explicitamente, como se o título já não o expusesse nitidamente, a afiliação à famosa obra de Thoreau. Em verdade é uma pretensão, que está distante de se concretizar. Thoreau, em *Walden*<sup>2</sup>, faz uma crítica contundente à sociedade americana, à sua pretensa democracia representativa baseada na propriedade como valor primordial. Sua afiliação filosófica lhe permite a agudeza da crítica. Thoreau, ao refugiar-se no lago Walden para levar uma vida de pouco trabalho e muita reflexão, leitura e escrita, como também para distanciar-se do sistema que odiava, levava os teóricos pré-socráticos como companhia. Para ele, Sócrates e Platão já traziam os elementos de organização da sociedade hedionda que rechaçava. Por isto insistia na leitura dos filósofos pré-socráticos e obras orientais, visto não serem herdeiros dos desvios cometidos por aqueles. O polêmico Thoreau, chamado de “anarquista individualista”, mas com uma obra difícil de categorizar, defende uma vida de contato direto com a natureza e baseada em princípios éticos derivados da reflexão. Sua obra traz o elogio da diversidade de concepções e de comportamentos. Encontra-se semelhança entre os propósitos de sua obra e as de Adorno: “a defesa da diferença qualitativa, da particularidade, da individualidade ameaçada pelo avanço da sociedade como totalidade integrada e tendencialmente assimiladora universal” (COHN, 1986, p. 23). O *Walden* II de Skinner, por sua vez, representa a tentativa de controle absoluto, como será discutido nos tópicos que seguem. No decorrer da análise serão apontadas as contradições em relação ao esclarecimento, para não manter uma pré-determinação linear sobre a obra. Mas, fundamentalmente, a obra realiza o acirrar das proposições positivistas/empiristas.

O prefácio citado serve para verificar a distância entre os dois autores. Aos cinco princípios constantes na obra *Walden* de Thoreau, Skinner acrescenta outros cinco. Vejam-se as introduções de alguns dos princípios adicionados pelo autor de *Walden* II: “6. Construa um modo de vida...” “7. Mantenha esse mundo...” “8. Transmite a cultura eficazmente...” O foco é deslocado para o controle, organização, e a eficácia na organização social.

Skinner propõe uma comunidade onde os problemas sociais são equacionados pela racionalidade da ciência. Note-se que é uma posição oposta à crítica dos teóricos de Frankfurt à racionalidade instrumental. Adorno e Horkheimer (1985) criticam a fé da modernidade na racionalidade do esclarecimento, que promete libertar o mundo da superstição, ignorância e sofrimento. A herança da racionalidade científica representa

---

<sup>2</sup> THOREAU, Henry D. *Walden*. Tradução de E. C. Caldas. Rio de Janeiro, Ediouro, 1988. Copyright 1854 by H. D. Thoreau.

um dos fundamentos centrais do pensamento ocidental desde Platão. O esclarecimento, ao contrário das promessas de uma evolução contínua da humanidade e de possibilitar uma sociedade justa, redundou em fracasso. Ao inverso de uma evolução constante, Adorno e Horkheimer (1985, 1999) apontam que a sociedade atual tem apresentado sintomas de regressão à barbárie. A barbárie atual se relaciona à administração, à tecnologia e a racionalidade. São exatamente estes os princípios de Walden II: uma comunidade onde um pequeno grupo domina a “engenharia comportamental”, a tecnologia do comportamento humano, e faz uso dela para administrar “racionalmente” a vida das pessoas. O conhecimento científico sustenta na comunidade tanto as emoções e formas de se comportar das pessoas quanto às práticas relacionadas ao trabalho e ao lazer. Todas as atividades são submetidas a tratamento experimental, no intuito de melhorar a sua eficácia. Adorno (1999) propôs que a redução do conhecimento ao domínio exclusivo da ciência e a submissão desta à metodologia suprimem a possibilidade da crítica. O experimentalismo extremo de Walden II pode ser submetido a esta análise.

## A Narrativa

O autor de Walden II utiliza-se de um narrador para descrever a comunidade utópica. Este é o professor Burris, que além de narrador tem um papel de mediador nas discussões travadas no decorrer das descrições. Os outros personagens são Frazier, o mentor da comunidade, descrito como professor universitário brilhante que deixou a carreira acadêmica para fundar e dedicar-se a comunidade Walden. Castle, professor de filosofia que exerce o papel de questionador das práticas sociais de Walden II. E dois jovens casais que acompanham os professores na visita a Walden II; Steve e Mary, casal que não possuía perspectivas em seu entorno social, e que encontrou em Walden II a solução para seus anseios; Rodge e Bárbara, que são apresentados como vítimas da sociedade “infra-waldeniana”, por contingências além de seu controle, conformados e sem horizontes além dos bens materiais e conforto.

Os casais têm uma menor participação na trama. São personagens que servem para que o autor exponha as contingências de controle de comportamento a que as pessoas estão sujeitas na sociedade, e as possibilidades de uma vida diversa em Walden II. Tem uma discreta participação nos diálogos. Estes compõem a maior parte do texto, e se desenrolam em torno das observações realizadas sobre a comunidade Walden. Como se trata de uma visita, naturalmente Frazier ocupa um papel de destaque na utilização da palavra, pois tem o papel de apresentar a cidade para os visitantes. No decorrer do texto, o autor dá algumas dicas de que se trata de que Frazier é uma alegoria de si mesmo. Burris, o narrador da visita, tem um tom comedido e diplomático. É apresentado como o personagem do “bom senso”, sempre analisando com cautela o

que os outros dizem, buscando compreender os argumentos dos outros e tomado partido em função da argumentação apresentada. Castle, por sua vez, tem um papel de criar polêmica. É apresentado como um professor que busca a discussão todo o tempo e não se satisfaz com argumentos frágeis. Entretanto, tem um tom em certa medida patético, pois muitas vezes discorda do que lhe está sendo apresentado muito mais por exercitar a discordância que por fragilidades que observa. Sua argumentação mantém uma postura principalmente humanista. Este é, portanto, o principal interlocutor a que Skinner responde. Ainda sobre a fragilidade de Castle, ela é expressa tanto por uma argumentação pobre, que não consegue opor-se ao muito melhor articulado discurso de Frazier, como por algumas atitudes do personagem tomadas face a impossibilidade de contra-argumentar.

Tomemos os três personagens como autobiográficos, supondo, como também é indicado por Skinner nos diálogos finais, que as discussões entre os personagens são na verdade as discussões internas e inquietações que povoam a sua consciência. É de importância que os diálogos representem a reflexão do próprio autor, as dúvidas que lhe atormentam e as desconfianças que possuem suas próprias proposições. É um exercício louvável. No entanto, a forma de sua expressão é dialeticamente oposta. Castle representa a fragilidade da filosofia, sua incapacidade de dar respostas ao projeto positivista. A reflexão é tomada como um artifício, como forma de negar a si mesma a validade. Castle representa o assassinato da filosofia. A racionalidade científica e o culto aos fatos são sobrepostos à capacidade de teorizar. As relações entre os personagens reafirmam o que é decorrente da própria estrutura narrativa da obra. O culto aos dados e à descrição dos fatos, que é a afirmação do positivismo (ADORNO, 1995a).

## Infância e Educação

A infância é apresentada em *Walden II* como objeto de controle absoluto que garante e irá garantir o sucesso da proposta da comunidade. As crianças são tomadas como personalidades amorfas. Suas “respostas” dependerão do programa de controle de comportamento a que estão submetidas. De forma ainda mais contundente que na sociedade atual, as crianças não têm valor em si mesmas, mas somente por adultos que virão a ser. No passeio dos personagens pela cidade, inicialmente são levados ao berçário para crianças de até três anos. Na entrada, são logo advertidos que seu contato com as crianças será breve, pois estas devem ser preservadas de riscos de contágios infecciosos. O ambiente em que são criadas é totalmente artificial: cabines de vidro, à prova de som, com controle total de temperatura e umidade, em acordo com a idade e necessidade dos bebês. Ar filtrado. Tecido plástico que absorve a umidade no solo. Crianças somente de fralda todo o tempo. É dito que o contato com os pais e outros adultos é incentivado,

mas sob um controle total do programa de reforçamento a que os bebês são submetidos. O ambiente para as crianças de três a seis anos é muito similar, com o acréscimo de uma sala para vestuário e saletas para divertimento. Sobre o “amor materno” é dito que este é ampliado para o amor de todos na comunidade, com afeto planejado, para que as crianças não fiquem sujeitas as irritações de adultos decorrentes de fatos que lhes são alheios. O programa de reforçamento das crianças apresenta um aspecto muito enfatizado no texto que é o controle das emoções ditas destrutivas. Ciúme, inveja, cólera, medo, raiva, tristeza e ódio são emoções quase desconhecidas pelas crianças em *Walden II*. Por meio da engenharia comportamental, elas são substituídas ou atenuadas. “Quando um bebê sai de nosso berçário inferior, desconhece totalmente a frustração, a ansiedade e o medo. Nunca chora, exceto quando está doente, o que ocorre raramente, e sente vivo interesse por tudo.” (SKINNER, 1978, p. 100).

Para que as crianças não estejam sujeitas a tais sentimentos, e ao mesmo tempo sejam preparadas para as frustrações da realidade posterior, os aborrecimentos e frustrações são introduzidos gradualmente. Este processo é descrito com certos exemplos de frustração a que as crianças são submetidas. Uma tarefa para as crianças de três anos é receber um pirulito envolto em açúcar refinado, que poderão consumir posteriormente caso não apresente nenhum toque de língua. Este é o início de uma série de procedimentos de autocontrole, que Frazier chama de “educação ética” das crianças, e que é concluído aos seis anos. Outro exemplo, é das crianças que após realizarem tarefas de grande dispêndio de energia, são colocadas em frente as terrinas de sopa das quais se alimentarão, mas devem permanecer alguns minutos observando a sopa, antes de servirem-se. Algumas variações de tempo de espera e de atividades são utilizadas.

A proposta de um ambiente artificial com condições ambientais favorecedoras ao seu “bem-estar” é coerente com uma sociedade que valoriza cada vez mais a assepsia e a artificialidade. Ao contrário de um retorno à natureza, promove um distanciamento ainda maior. O impedimento do contato com a natureza é a proibição de contato com a vida. Mesmo para as psicologias calcadas no indivíduo, o tipo de cuidado proposto por Skinner não encontra fundamento, dado a absurda artificialidade que propôs. O texto dá ênfase aos aspectos de regulação ambiental, e às questões relacionais ficam em plano posterior. A lógica de sua proposição pode ser encontrada na regressão ao mundo administrado do qual falam Adorno e Horkheimer (1985). Esses autores propõem uma relação de convivência pacífica do homem com a natureza, sem submissão a esta. *Walden II* propõe a dominação da natureza e dela afasta ainda mais os sujeitos.

Um aspecto que tem realce nos exemplos de tarefas educativas descritas por Frazier é o sacrifício. Não é por acaso que em ambos os exemplos, as tarefas propostas

para as crianças sejam a de sacrificar o seu ímpeto natural em prol de um benefício posterior. Adorno e Horkheimer (1985) postulam que o sacrifício na nossa sociedade implica a oposição entre o indivíduo e a coletividade, tendo a impostura como componente objetivo. "Todo sacrifício é uma restauração desmentida pela realidade histórica na qual ela é empreendida. A fé venerável no sacrifício, porém, já é provavelmente um esquema inculcado, segundo o qual os indivíduos subjugados infligem mais uma vez a si próprios a injustiça que lhes foi infligida, a fim de poder suportá-la." (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p. 59). A idéia de Skinner de uma determinação objetiva do comportamento humano é na verdade uma armadilha que prende a si próprio. Sua tentativa de escapar das limitações da história por meio de um modelo experimental é lograda, e acaba na lógica da repetição. Ao acreditar que uma estrutura social baseada na razão poderia livrar os homens do sacrifício, acaba demonstrando a afirmação de Adorno e Horkheimer (1985) que quanto mais a sociedade se desenvolve, o sacrifício é cada vez menos necessário, mas maior é a necessidade que se tem dele.

Outro ponto observado em Walden II acirrando a regressão diz respeito ao controle das emoções. De acordo com Frazier, o comportamento dos habitantes de Walden II, e das crianças em particular, é moldado de forma que se sintam "felizes". O que se observa é a criação de autômatos. "É preocupante a exaltação do 'feliz', como maquinaria produzida, externa às crianças, como algo que se porta, e não o que se sente" (SOUZA, 2000). O aprisionamento das crianças é eficaz, tornando-as adaptadas ao mundo de Walden II, como, utilizando os termos e idéias de Skinner, seres humanos que inevitavelmente estão presos à contingências do meio, portanto não são livres. A manipulação científica em Walden II lhes cria a impressão de liberdade. "O esclarecimento tem sido proposto e tratado pela escola e sociedade autoritárias no esmagamento das crianças. À medida que estas instâncias formadoras criam uma justura das crianças em relação ao esclarecimento, a despeito delas mesmas, o conhecimento se torna inócuo, é como uma árvore que seca por dentro e é corroída apesar de se ver os galhos e o tronco frondoso." (SOUZA, 2000). Com a hipótese de que os seres humanos estão condenados a controles externos, Skinner descreve uma sociedade onde os controles internos são mais eficazes. Assim, é possível deixar de usar as "punições" e "estímulos aversivos" para controlar o comportamento. Formas de controle que impedem a reflexão, que Crochick (2000) destaca como peculiares à "prisão" moderna. A força coercitiva é substituída, no caso de Walden II, pela manipulação da engenharia comportamental.

Ainda acerca dos exemplos relatados acima, a referência ao tratamento da ética é outro ponto a discutir. O texto traz a "formação ética" como autocontrole a ser ensinado, e seu aprendizado se completa aos seis anos de idade. É difícil discernir qual conceito de ética é utilizado no texto. Pelo tratamento apressado e reducionista do tema, fica implícita

a ausência da reflexão ética. Os valores como liberdade e felicidade são tratados como sensações a que artificial/ilusoriamente os habitantes de Walden II são induzidos. A possibilidade de reflexão, a organização de estruturas valorativas, a possibilidade de crítica a interesses contraditórios, são negadas absolutamente, como não tomando parte da esfera das relações humanas.

## A História

No decorrer do livro, o autor realiza ataques constantes à ciência histórica. Suas críticas estão centradas em dois pontos: a história enaltece os indivíduos e produz heróis; e é uma disciplina teórica cujo objeto está no passado e o único método de trabalho se dá pela reconstrução.

No primeiro ponto destacado – a história dos heróis –, nos parece que Skinner opõe-se tão francamente a história, não por aversão, antes por medo, por medida de segurança. Afinal, que é a história dos grandes homens, senão a exaltação do indivíduo em relação ao coletivo? Qual o receio do autor senão o da individuação? É propriamente o medo das distinções feitas pela história tradicionalista – que divide os homens por graus de atuação e de importância, que não os iguala, como quer o autor, mas os distingue – que fez rejeitá-la. Ao projetar tal idéia de história, observa-se um equívoco: a história dos imperadores, dos heróis, dos grandes homens é somente uma forma de abordagem histórica. E já em épocas anteriores a primeira edição de *Walden II*, 1948, muitos historiadores envolviam-se em amplas discussões sobre a questão da história dos grandes homens e a história contemplando o coletivo. É marco importante o manifesto da escola de historiografia francesa, *O Mediterrâneo*, de Fernand Braudel, publicado em 1949 (BURKE, 1991). Skinner aponta, timidamente, no prefácio de 1976, o deslize, quando escreveu: “Os historiadores pararam de escrever sobre guerras, heróis conquistadores e impérios e voltaram-se para aspectos que, embora menos dramáticos, são bem mais interessantes.” (1978, pág. XVIII).

O princípio evolucionista parece ter sido adotado por Skinner para considerar a ciência do comportamento como ciência mais nobre produzida pelo homem até o momento, a única capaz de libertar o mundo das injustiças e das misérias. Este princípio é compartilhado pela história tradicional, aquela dos grandes homens e dos heróis.

Um objetivo importante da obra de Adorno e Horkheimer “Dialética do Esclarecimento” (1985) foi o de descrever a história como um processo descontínuo, em que a evolução não tem lugar. A obra busca vem por abaixo a visão de “progresso”, negando a visão evolucionista sobre a história.

Mesmo negando a história, o sistema que é descrito em *Walden II* está sujeito a sua influência. Skinner apresenta uma relação de causa e efeito entre a historiografia tradicional e a política. “Em ciência, os experimentos são planejados, verificados,

alterados, repetidos – mas não em política [...] Não temos um conhecimento cumulativo real. A história não nos diz nada. É uma tragédia do reformador político. Não tem nada com que trabalhar, além de uma espúria ciência da história." (SKINNER, 1978, p. 238). Sua concepção reduz nos dois pólos. A política é tomada na acepção simples de disputa e gestão em cargos públicos em um estado "democrático". As relações de poder entre as pessoas e grupos de determinada sociedade ou comunidade são desconsideradas. A história é tomada como uma curiosidade, similar à literatura, mas que não possui valor científico algum. Ao contrário, segundo sua concepção, história é uma forma de ilusão, que serve para ofuscar os verdadeiros determinantes do comportamento humano.

Para Adorno e Horkheimer (1985), e Adorno (1995a), a história é fundamental. As ações humanas são datadas. É impossível compreender o empreendimento da humanidade sem fazer alusão ao seu desenvolvimento temporal. A própria proposta do "excurso I" da obra *Dialética do Esclarecimento* demonstra o valor dado à história. Na epopéia a *Odisseia*, Ulisses é tomado como protótipo do homem burguês, para afirmar a tese que o processo que estamos vivendo de barbárie na sociedade tem raízes muito mais antigas que a ascensão da burguesia ao final da idade média. Embora intensamente preocupados com a evolução histórica, esta não é tomada como linear e na acepção evolucionista. Em verdade se desenrola em movimentos complexos, nos quais as rupturas e contradições são parte constituinte. Ao discutir o preconceito racial, Adorno argumenta que o conhecimento da história é fonte de emancipação. "A elaboração do passado como esclarecimento é essencialmente uma tal inflexão em direção ao sujeito, reforçando a sua autoconsciência e por esta via, também o seu eu." (ADORNO, 1995b, p. 48). Portanto, o conhecimento sobre os processos de modificação na sociedade são elementos vitais para sua compreensão e mesmo para a possibilidade de não sucumbir à barbárie. Diametralmente oposto à perspectiva que nega a história.

## Trabalho

A organização econômica de Walden II apresenta uma série de peculiaridades. Ao invés de dinheiro, as tarefas executadas pelos habitantes da cidade têm o valor de créditos-trabalho. Cada habitante da comunidade deve "pagar pelo que usa" (p. 53) 1200 créditos-trabalho por ano, ou quatro por dia. O valor do trabalho depende do interesse que desperta nas pessoas. Os trabalhos de maior interesse têm uma proporção menor que de uma hora para cada crédito-trabalho, enquanto que as tarefas que poucos membros dispõem-se a realizar têm uma proporção inversa, menos de uma hora equivale a um crédito-trabalho. Foi relatada a eliminação de trabalhos desnecessários, inclusive o trabalho doméstico (que foi industrializado). "Nenhum industrial tem se esforçado tanto para livrar-se de um trabalhador desnecessário. A diferença é que nós nos livramos do

trabalho, não do trabalhador. [...] Simplesmente, livramo-nos do trabalho desinteressante e não criativo." (SKINNER, 1978, p. 78).

A definição das tarefas a serem executadas é realizada pelas próprias pessoas. Cada um pode selecionar o que desempenhar, em acordo com seus interesses e aptidões. O sistema variável de créditos visa diminuir as disparidades em torno das opções. Assim, um trabalho que está sendo pouco procurado passa a ter um valor maior, e então voltam a procurá-lo.

A racionalização das atividades de toda a cidade fez com que a necessidade de trabalho de cada membro diminuisse. Isto significa maior tempo para as pessoas se dedicarem à atividades de outra natureza e de seu interesse.

A organização descrita equaciona, usando da racionalidade, alguns problemas em relação ao trabalho na sociedade atual. O fato de o trabalho ser autocondicionado, isto é, a possibilidade dos indivíduos optarem pelas tarefas que irão executar, e não ficarem presos a estas tarefas ou postos. Na medida de suas necessidades, podem modificar as atividades de produção e, inclusive, tem uma maior liberdade em relação ao tempo. Em caso de optarem por dedicarem-se mais tempo a atividades não produtivas, basta desempenharem tarefas das menos procuradas, que com isto diminuem o tempo de dedicação ao trabalho. Aliado a estes pontos, o uso da racionalidade para livrar as pessoas dos trabalhos repetitivos é de destaque positivo. A repetição no trabalho industrial vem sendo denunciada como forma de deformação dos indivíduos.

Ao explicar a dinâmica de funcionamento do sistema de trabalho, Frazier se esmera em oferecer detalhes sobre como as quatro horas de Walden II significam mais que as oito horas diárias da jornada americana. Em um longo trecho de diálogo, vai computando progressivamente cada hora em função das particularidades de Walden II. Tal esforço não é incólume. Verificada a lógica desta organização, embora com menos horas de obrigatoriedade, a escravização ao trabalho é mantida como forma alienante. Há que se comparar a evolução nas formas de produção do sistema capitalista. Na fábrica de organização fordista, os indivíduos desempenham tarefas altamente repetitivas, não possuem informações sobre o produto de seu trabalho, e estão sob uma linha hierárquica claramente coercitiva. Nas novas formas de produção, como a *loan producción*, as conhecidas reengenharias de produção, não encontramos mais uma linha hierárquica tão definida, os trabalhadores devem conhecer o produto e sua inserção no mercado, de tal forma que possam "intervir criativamente", isto é, dar sugestões para a melhora do produto e da produção, o que implica em não mais estarem sujeitos a simples repetições de ações mecânicas. Tais modificações no trabalho trouxeram a emancipação? Claramente a resposta é negativa. O processo de alienação e submissão deixou de ser explícito, e passou a ser subliminar. Faz parte do aperfeiçoamento das

formas de controle, de que nos fala o texto citado acima de Crochík (2000). O aperfeiçoamento proposto para Walden II caminha nesta direção. O empirismo que a sua comunidade utiliza aprisiona os indivíduos ao próprio empírico, impedindo a reflexão. A crítica de Adorno (1999) ao positivismo, de que este em sua luta infatigável contra a mitologia, mitologiza a ciência, é pertinente para a descrição realizada. Os habitantes de Walden II acabam sob a égide do deus “racionalidade” ou “ciência experimental”. Presos ao empírico, sua atividade laboral não lhes permite ir além do animismo. A proposta de uma organização totalmente eficiente e produtiva é a mesma da organização econômica atual, com um homem formado a partir de títulos, o que lhe inviabiliza um projeto humanizador real, lhe embota a capacidade de reflexão (ADORNO, 1999).

### A guisa de conclusão

A hipótese de Adorno de regressão da sociedade pode ser relacionada ao fato da obra, Walden II, em 1948, ter sido praticamente ignorada, e 12 anos depois passou a ser procurada. É possível pensar em um acolhimento da obra à medida que suas propostas encontraram maior proximidade às formas de pensar dos leitores.

A análise realizada apresenta argumentos de que a obra representa, sem a intencionalidade de seu autor, um exemplo paradigmático da regressão, no sentido frankfurtiano, a que estamos sujeitos na contemporaneidade. A comunidade “utópica” Walden II leva ao extremo a racionalidade, suprimindo a possibilidade da ética. Os valores são absolutamente relegados, levando a ausência de valores universais, embotando a capacidade para julgar.

A tentativa é de livrar-se também da política, via o racionalismo instrumental. Skinner critica o papel da política na sociedade contemporânea, e diz estar acompanhando a proposta do Thoreau de procurar um caminho à margem das organizações políticas instituídas. No entanto, ao descrever a comunidade, ele apresenta os cargos de poder na comunidade: “diretores” numa instância local, e “planejadores”, na geral. Estes, principalmente, estão revestidos de um imenso poder, pois são os que determinam a engenharia comportamental que rege as relações na comunidade. Sua escolha é por um processo indireto. Os critérios para a escolha de diretores e planejadores são exclusivamente técnicos: “são personagens cuidadosamente treinados e especialistas” (Skinner, 1978, p. 57). Estes critérios seriam suficientes para os planejadores agirem sempre com justiça e coerência. Voltamos ao mesmo ponto da crítica anterior: a crença absoluta na ciência, transformando-a em mito.

Novamente fica expressa a tese básica da Dialética do Esclarecimento (Adorno e Horkheimer, 1985). A razão burguesa, ao combater de modo irrefletido o mito, acaba convertendo-se ela própria em mito. “O progresso inexorável é a regressão inexorável”.

Razão e mito articulam-se em torno desse núcleo. À parada da reflexão corresponde o movimento desenfreado, compulsivo, do progresso que arremete às cegas. O esclarecimento deverá abrir-lhe os olhos, para que faça justiça à sua pretensão.

A pretensão de Walden II, fora descrita na Dialética do Esclarecimento: "A confiança inabalável na possibilidade de dominar o mundo, que Freud anacronicamente atribui a magia, só vem corresponder a uma dominação realista do mundo graças a uma ciência mais astuciosa que a magia" (Adorno e Horkheimer, 1985, p. 25, grifo dos autores). A forma astuciosa da autoconservação é a luta pelo poder fascista, para os dirigentes, e a adaptação incondicional às injustiças, para os indivíduos (Adorno e Horkheimer, 1989, p. 89). Os planejadores e os autômatos (para os quais a essência é a igualdade) de Walden II levam a cabo estas afirmações.

## Referências

- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *Dialética do Esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ADORNO, T. W. Sobre Música Popular. Tradução de Flávio R. Kothe. In: COHN, G. (org.) *Textos de T. W. Adorno*. São Paulo: Ática, 1986.
- \_\_\_\_\_. Acerca de la relación entre la sociología y la psicología. In: *Actualidad de la filosofía*. Barcelona: Paidós, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Palavras e sinais*: modelos críticos 2. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995a.
- \_\_\_\_\_. *Educação e Emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b.
- \_\_\_\_\_. Introdução à controvérsia sobre o positivismo na sociologia alemã. In: *Os Pensadores*: Adorno. Tradução de Paulo Eduardo Arantes. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- BURKE, P. *A revolução francesa da Historiografia*: A escola dos Annales, 1929-1989. São Paulo: Unesp, 1991.
- COHN, G. Adorno e a Teoria Crítica da Sociedade. In: COHN, G. (org.) *Textos de T. W. Adorno*. São Paulo: Ática, 1986.
- CROCHÍK, J. L. A corporificação da psique. *Educar em Revista*. Curitiba, UFPR, n. 16, p. 27-41, 2000.
- SKINNER, F. B. *Walden II*: uma sociedade do futuro. Tradução de Rachel Moreno e Nelson Raul Saraiva. 2ª Edição. São Paulo: EPU, 1978.
- SOUZA, G. de. *Educação de Crianças Pequenas*: a busca pela emancipação! Curitiba: mimeo, 2000.
- THOREAU, H. D. *Walden*. Tradução de E. C. Caldas. Rio de Janeiro: Ediouro, 1988.

RECEBIDO EM MAIO DE 2008

APROVADO EM JULHO DE 2008

# **EXPERIÊNCIA, CULTURA E FORMAÇÃO NO CONTEXTO DAS RELAÇÕES DE PRODUÇÃO CAPITALISTAS**

## **EXPERIENCE, CULTURE AND FORMATION WITHIN CAPITALIST PRODUCTION RELATIONSHIPS**

Maria Terezinha Bellanda Galuch\*

Isilda Campaner Palangana\*\*

### **RESUMO:**

As reflexões desenvolvidas neste artigo têm o propósito de apreender os limites que as relações de produção capitalistas põem à experiência e à formação humanas. A cultura, gerada e transformada nesse processo relacional, logo, impregnada desses mesmos limites, exerce uma influência significativa no modo de sentir, pensar e agir dos sujeitos, enfim, no seu modo de viver; faz isso à medida que veicula o conteúdo, por assim dizer, a matéria-prima com base na qual a experiência e a formação se objetivam. Considerando-se esse fato, importa examinar a experiência e a formação humanas nas duas instâncias – do trabalho e da cultura – que, na verdade, são indissolúveis.

### **PALAVRAS-CHAVE:**

produção capitalista; experiência; cultura; formação.

### **ABSTRACT:**

The limits that capitalist production relationships suggest to human experience and formation are provided. Culture, which has its origin and is transformed in the relationship process and pervaded by these very limitations, significantly affects the manner subjects feel, think and act, or rather, in their way of living. This is done when it spreads its contents or prime matter in which experience and formation base their target. In both cases human experience and formation, in other words, labor and culture, must be analyzed.

### **KEY WORDS:**

capitalist production; experience; culture; formation.

Um problema não pode ser superado sem antes ser compreendido. O trabalho de análise que se segue busca reunir elementos no sentido de apreender, no processo de transformação sócio-cultural pelo qual passa a ordem capitalista, os limites que estas relações de produção põem à experiência e à formação humanas.

A hipótese, orientada pelos escritos de Karl Marx, é a de que, *pari passu* às mudanças introduzidas no conteúdo e na forma de realização do trabalho, modifica-se a experiência – entendida como atividade teórico-prática, decorrente da relação sujeito/objeto. Sabendo-se que é nessa relação que o indivíduo se constitui como tal e, ainda, que a formação multidimensional da individualidade pressupõe uma relação do sujeito com o objeto, concebida e levada a efeito segundo desígnios próprios, quais as condições para a experiência, quando essa relação – no trabalho e, para além dele, na vida social – é controlada por forças alheias e estranhas ao sujeito?

Essa indagação, que tem no horizonte a formação humana, implica, necessariamente, outra não menos relevante. Para formulá-la, é preciso considerar que das relações sociais de produção emerge uma cultura que, ao mesmo tempo, nutre essas relações; cultura são valores, produções, hábitos, rituais, conceitos, em resumo, conhecimento; são os conhecimentos – veiculados pela linguagem, imagens e objetos – apropriados na e por meio da convivência social que formam as diferentes capacidades do ser humano. Assim, há que se perguntar sobre a formação advinda da cultura administrada pelas mesmas forças que regulam e controlam as relações de produção. Estaria essa cultura contribuindo para a formação multilateral ou para o embrutecimento do sujeito, subjugando-o ao objeto? Na Teoria Crítica encontram-se elementos capazes de subsidiar a reflexão acerca dessas inquietações, no sentido de visualizar meios e espaços para uma atuação que, entendendo os limites (im)postos à formação, possa superá-los ou, quando menos, contra-argumentá-los.

## Relações de trabalho, experiência e formação

Nos seus primórdios, a sociedade capitalista propugnava a efetivação de uma vida sem exploração, a concretização de uma sociedade de homens autônomos, iguais, livres para adquirirem propriedade e nela trabalharem conforme inclinações, desejos e interesses de cada um. Contrapondo-se, desse modo, ao caráter único e imutável da nobreza no que tange aos aspectos político, econômico e social. Essa idéia foi vislumbrada quando o sistema feudal, no qual a condição de desigualdade era dada ao nascimento,

toma os trilhos da desintegração. Tinha-se, ainda, como promessa que, na nova sociedade – da igualdade e da liberdade –, todos poderiam usufruir a riqueza produzida com a aplicação dos conhecimentos advindos da ciência moderna.

Nos séculos XVII e XVIII a burguesia definitivamente firma-se como poder econômico, político e cultural, superando as relações feudais. A formação cultural de que dispunha, aliada ao avanço das novas relações na organização social da produção de mercadorias, propiciava aos sujeitos o desenvolvimento de capacidades necessárias ao exercício de atividades desconhecidas no período feudal, como aquelas ligadas ao mundo dos negócios, envolvendo empresários e administradores.

Naquela época, a burguesia tinha consciência de sua condição e acreditava na força revolucionária da razão. Colocadas, porém, em marcha as novas relações sociais de produção, os proletários<sup>1</sup> passam a trabalhar sob condições que não lhes permite desfrutar da formação cultural nem partilhar do poder econômico (ENGELS; MARX, 1993). As longas jornadas de trabalho, a exploração dos trabalhos infantil e feminino e os salários irrisórios, diante dos esforços despendidos, fizeram a massa de trabalhadores, pouco a pouco, experimentar uma condição de vida cada vez mais desumana, uma condição de vida em que a experiência capaz de formar com vistas à maioria da razão, como a expressa Kant (1980), vai sendo intensamente modificada.

Marx, em sua obra *O capital*, analisa as modificações que ocorrem no processo produtivo e, nessa medida, traz elementos que permitem compreender como essas transformações interferem no espaço, no tempo e na própria natureza da experiência. O início da cooperação, baseada na divisão do trabalho, explica o pensador, é marcado pela perda que o trabalhador sofre em relação ao controle do seu próprio fazer, tempo e ritmo. Nas manufaturas, o conhecimento do produto em todos os aspectos que caracteriza o trabalho artesanal, vai sendo, gradativamente, substituído por seqüências de ações pensadas por outrem, reguladas heteronomamente e executadas de maneira repetitiva e mecânica.

A manufatura cria a hierarquia entre os trabalhadores, apodera-se da força individual de trabalho, tornando o indivíduo um trabalhador que repete ações e movimentos, sem que tenha domínio do processo produtivo em toda sua extensão e posse do que resulta do seu trabalho, ou como diz Marx: "Deforma o trabalhador

---

<sup>1</sup> No *Manifesto do partido comunista*, de Friedrich Engels e Karl Marx, Friedrich Engels, em nota à edição inglesa de 1888, explica que por proletariado, entende-se "a classe dos trabalhadores assalariados modernos, que, não tendo meios de produção próprios, são obrigados a vender sua força de trabalho para sobreviver" (ENGELS; MARX, 1993, p. 66).

monstruosamente, levando-o artificialmente a desenvolver uma habilidade parcial, à custa da repressão de um mundo de instintos e capacidades produtivas" (MARX, 1989, p. 412). Vê-se que nas entradas da manufatura estão dados os mecanismos da especialização do trabalho, o que significa alterações na experiência.

Da análise realizada por Marx sobre a especialização dos instrumentos e do próprio trabalho depreende-se que, gradativamente, o sujeito, além de perder o espaço para criar o produto, deixa, também, de criar as ferramentas que utiliza. O artesão planejava os produtos e as ações que poderiam ser realizadas com uma mesma ferramenta no fabrico de diferentes produtos; o instrumento de trabalho é que se adaptava aos movimentos e planos de ação do trabalhador. Com o desenvolvimento da manufatura, as ferramentas vão sendo simplificadas e adaptadas a funções específicas, independentemente de quem as maneja. Percebe-se, pois, que a experiência – enquanto conhecimento – advinda da atividade do sujeito com e sobre o objeto vai sendo modificada de maneira a abrir distância entre os dois pólos, minando o domínio do primeiro sobre o segundo.

A divisão manufatureira retira do trabalhador as "[...] forças intelectuais do processo material de produção", às quais ele deve se submeter, explica Marx. Expõe continuamente o trabalhador a condições que deformam seu físico e intelecto. A dependência entre as tarefas e os sujeitos que as realizam vão imprimindo o ritmo às atividades que cada um executa. O tempo e a intensidade de trabalho vão sendo padronizados. Esse processo de uniformização do tempo e, por conseguinte, da redução da experiência é acompanhado pela produção do excedente, pelo lucro e pela estandardização dos sujeitos.

Ao deixar de realizar todas as etapas da produção de uma mercadoria, o trabalhador perde, com o fracionamento do trabalho, inclusive, a capacidade de avaliar o preço da mercadoria que resulta de suas próprias ações; perde a capacidade de refletir sobre o que produz, sobre as transações comerciais que envolvem o produto e sobre si próprio como sujeito.

Não se pode ignorar que o trabalhador também desenvolve novas habilidades e capacidades, tendo em vista a nova forma de trabalho que caracteriza o período manufatureiro. Mas essas novas capacidades, fundadas na submissão dos movimentos a tempo e ritmo padronizados, não representam ganhos em termos de formação humana, de atividade reflexiva, ou seja, de experiência que amplia o conhecimento. Se por um lado, a divisão do trabalho e a especialização de funções aprimoraram determinadas habilidades, por outro, as ações repetitivas e uniformes dispensam a capacidade de compreensão e análise, tanto do produto, de cuja realização o sujeito participa, como das condições a que está submetido. A riqueza social, esta sim, se

expande, enquanto estreitam-se as capacidades individualmente consideradas. Na separação entre trabalho intelectual e trabalho físico, observa-se que ao homem é cada vez mais difícil reconhecer que na atividade física há marcas da atividade espiritual e vice-versa.

Assim, a criatividade, o pensar, a espontaneidade, indispensáveis à experiência que pode ser qualificada com esse termo, são capacidades que vão se aniquilando em meio à divisão manufatureira do trabalho, quando o trabalhador individual passa a exercer uma única tarefa, cuja destreza exigida simplifica sua formação. Ao desenvolver artificialmente uma habilidade parcial, juntamente com o fracionamento do trabalho, o próprio indivíduo se transforma “[...] no aparelho automático de um trabalho parcial”, escreve Marx (1989, p. 412). Para o indivíduo mover, repetidamente, mãos e pés, as atividades racional e imaginativa tornam-se dispensáveis. Em razão disso, diminuem-se as circunstâncias oportunas para o desenvolvimento de capacidades intelectivas mais complexas, cuja construção, tendo em vista o caráter social e histórico da formação, depende das mediações, das atividades e atitudes sociais, pois são capacidades que não são herdadas ao nascer. Valendo-se de um trecho da obra de Adam Smith, a esse propósito Marx escreve:

A compreensão da maior parte das pessoas se forma necessariamente através de suas ocupações ordinárias. Um homem que despende toda a sua vida na execução de algumas operações simples... não tem oportunidade de exercitar sua inteligência [...] Geralmente ele se torna tão estúpido e ignorante quanto se pode tornar uma criatura humana (SMITH, Apud MARX, 1989, p. 414).

No contexto da produção manufatureira vão sendo criadas, ao mesmo tempo, formas de incrementar e baratear a produção. Algumas ferramentas, antes manuseadas pelos trabalhadores, são agrupadas e passam a ser movidas por forças da natureza, como o vento e a água. Assim, no final do século XVIII dá-se início ao processo de produzir mercadorias com a utilização da máquina, uma combinação de vários instrumentos simples. Com a máquina, as ferramentas – agora agrupadas – não mais dependem da força humana para serem colocadas em movimento. Sobrepõem-se as forças naturais, a ciência e o trabalho social: elementos que são incorporados ao sistema de máquinas e que, juntos, constituem o poder do capital.

Os mecanismos que caracterizam o trabalho na fábrica – obediência a horários rígidos, separação entre trabalho intelectual e manual, divisão do conhecimento, repetição de tarefas mecânicas, dominação de uns pelos outros – não combinam com experiências nas quais os sujeitos possam criar conforme desígnios próprios, fazerem o que lhes dá prazer, conhecerem, nem tampouco combinam com

experiências nas quais possa prevalecer a irregularidade do trabalho, ou seja, o ritmo e o gosto individuais – da mente livre. A forma e o próprio conteúdo da fábrica se estendem às demais instâncias do convívio social. Não dispendo de tempo livre, os trabalhadores acabam não realizando experiências formativas, nem no trabalho nem fora dele.

À primeira vista, a máquina sugere ser o meio pelo qual o trabalhador teria a liberdade e a autonomia conquistadas, já que não mais precisaria passar tanto tempo na fábrica, nem despender tanto esforço para mover os instrumentos. A possibilidade de o homem livrar-se da labuta, enfim, encontrou as condições perfeitas para a sua concretização. Todavia, as máquinas não foram criadas com vistas a finalidades humanas; foram ideadas e construídas para incrementar a produção e garantir ao capital uma significativa redução nos gastos, ou seja, produzir o excedente, a mais-valia. Portanto, a liberdade, bandeira de luta da burguesia contra o Antigo Regime, torna-se transgressão à lei.

A passagem a seguir bem ilustra a mudança que a introdução da máquina acarretou para a atividade produtiva e para a experiência do trabalhador:

Na manufatura e no artesanato, o trabalhador se serve da ferramenta; na fábrica, serve à máquina. Naqueles, procede dele o movimento do instrumental de trabalho; nesta, tem de acompanhar o movimento do instrumental. Na manufatura, os trabalhadores são membros de um mecanismo vivo. Na fábrica, eles se tornam complementos vivos de um mecanismo morto que existe independente deles (MARX, 1989, p. 483).

O trabalho diário com a máquina, uma operação de servidão e de obediência, prejudica o desenvolvimento de capacidades criativas, de reflexão, de compreensão da realidade naquilo que ela é e pode vir a se tornar. Se a manufatura, ao exigir habilidades distintas, mantinha certa hierarquia entre os trabalhadores especializados, na fábrica automática, aos poucos, os trabalhadores são estandardizados, desde os movimentos até o pensamento. Em razão das péssimas condições sob as quais o trabalho se efetiva, o trabalhador tem simultaneamente o seu espírito e o seu corpo degradados. Sobre essa questão as palavras de Marx, trazidas na seqüência, são elucidativas:

Os órgãos dos sentidos são todos eles igualmente prejudicados pela temperatura artificialmente elevada, pela atmosfera poluída com os resíduos das matérias-primas, pelo barulho ensurcedor etc., para não falarmos do perigo de vida que advém das máquinas muito próximas umas das outras, as quais produzem sua lista de acidentes da batalha industrial com a regularidade das estações do ano. A diretriz de economizar os meios sociais de produção, diretriz que se concretiza de maneira cabal e forçada no sistema

de fábrica, leva o capital ao roubo sistemático das condições de vida do trabalhador durante o trabalho. O capital usurpa-lhe o espaço, o ar, a luz e os meios de proteção contra condições perigosas ou insalubres do processo de trabalho, para não falarmos nas medidas necessárias para assegurar a comodidade do trabalhador. Estava Fourier errado quando chamava as fábricas de 'penitenciárias abrandadas'? (MARX, 1989, p.486-489).

O que mantém os homens em condições inumanas, destaca Marx (1989), não é o instrumental técnico, são, isso sim, as relações sociais de produção; consequentemente, essa ordem é que deve ser criticada, e contra a qual a resistência deve ser desenvolvida. Nelas, estão, em última instância, as determinações desfavoráveis à experiência que poderia formar o pensamento capaz de explorar os inventos industriais para-si. Todavia, como evidenciam Horkheimer & Adorno (1985, p. 48), "no trajeto da mitologia à logística, o pensamento perdeu o elemento da reflexão sobre si mesmo, e hoje a maquinaria mutila os homens mesmo quando os alimenta".

Enquanto a máquina produz ininterruptamente com regularidade, independentemente de quem a opera, o seu guardião – o homem – apresenta oscilações. O corpo tem limites, e, por conta deles, o trabalhador é visto como um entrave ao incremento da produtividade. Para esse problema, a racionalização da produção se apresenta como um remédio acertado. Com esse intento, no início do século XX, Henry Ford e Frederick W.Taylor racionalizaram a forma de organizar o trabalho, cujo efeito foi um aumento significativo na produtividade.

Entretanto, a racionalização do processo de produção extrapola o desenvolvimento tecnológico e a aplicação dessa tecnologia no incremento de novas máquinas, manifestando-se, inclusive, na intensificação do controle do trabalhador. Desse modo, concorre para a redução da experiência ao exercício constante da mesma atividade.

Para alcançar o máximo rendimento, o trabalhador precisa realizar suas tarefas seguindo à risca as orientações de quem as planejou, estudando e racionalizando as operações mecânicas envolvidas em cada uma delas. Àqueles que executam o trabalho:

[...] deve-se primeiramente ensinar-lhes o melhor método a ser usado para aplicação de suas energias, do modo mais econômico e, depois, determinar-lhes as tarefas diárias, exatamente calculadas, de tal sorte que possam estar certos de ganhar diariamente alta bonificação, desde que executem toda a tarefa com sucesso (TAYLOR, 1960, p. 63).

Essa exposição fornece as bases para a produção rígida, cujo intento é minimizar os esforços e o tempo gasto com as atividades que se repetem, ou seja, racionalizar-se o trabalho, os instrumentos e os movimentos do trabalhador.

Os estudos de Harvey (2001) mostram que Henry Ford racionalizou tecnologias já existentes e esmiuçou ainda mais a divisão do trabalho, revelando a eficiência da produção em série. Com a divisão metódica do trabalho, a experiência vai sendo cada vez mais controlada e, por isso, fica mais comprometida, pois o distanciamento entre sujeito e objeto vai ao extremo e faz com que o sujeito conheça cada vez menos ou estranhe cada vez mais o resultado de sua atividade laborativa. A obra de Ford não pára na partilha do trabalho em unidades cada vez menores; avança na direção dos mecanismos que enlaçam produção e consumo de massa, incluindo os desdobramentos desses mecanismos na sociedade. Nesse sentido expõe Harvey:

O que havia de especial em Ford (e que, em última análise, distingue o fordismo do taylorismo) era a sua visão, seu reconhecimento explícito de que produção de massa significava consumo de massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista (HARVEY, 2001, p. 121).

Nesse processo, o controle da experiência se expande para as atividades sociais, ocorrendo o que Gramsci chamou de “[...] o maior esforço coletivo realizado até agora para criar, com rapidez incrível e com uma consciência do fim jamais vista na História, um tipo novo de trabalhador e de homem” (GRAMSCI, 1980, p. 396). E, a formação deste novo trabalhador tem tudo a ver com os objetivos da sociedade. Esses objetivos não coincidem com a ampliação da “humanidade e espiritualidade do trabalhador”, antes as anulam.

Gramsci (1980, p. 392) mostra como “[...] o novo tipo de homem solicitado pela racionalização da produção e do trabalho [...]” demanda, também, dos sujeitos a racionalização e sujeição dos instintos a determinadas regras e hábitos padronizados condizentes com o industrialismo. Como ele próprio disse: “[...] os novos métodos de trabalho estão indissoluvelmente 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” (GRAMSCI, 1980, p. 393). A nova indústria fordista exige mudanças de hábitos, costumes e atitudes individuais, que não devem ser desenvolvidas apenas pela coerção, mas pela combinação da autodisciplina e da persuasão. Na verdade, essas mudanças na organização do trabalho e dos instrumentos significam a difusão de uma nova racionalidade e padrão de individualidade que prescindem da atividade reflexiva, da experiência fundada na compreensão.

Nos anos 70 e 80 do século XX, novas mudanças são levadas a termo na

organização industrial com extensão direta na vida social e política. Um novo sistema de regulamentação, diferente da rigidez do modelo fordista, começa a se impor: o sistema de acumulação flexível. Sobre esse sistema Harvey esclarece:

*A acumulação flexível [...] é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões de desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado 'setor de serviços', bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas (HARVEY, 2001, p. 140).*

Com a flexibilidade e mobilidade nos processos de trabalho, o poder de controle e de pressão dos empregadores aumenta, mediante uma força de trabalho abatida pelos altos índices de desemprego que assolararam os países capitalistas desenvolvidos. No Contexto da acumulação flexível observam-se: o desemprego estrutural; o aumento da competição; a exigência de novas habilidades, ao mesmo tempo em que outras desaparecem ou ficam obsoletas; a estagnação dos salários; e, no campo político, enorme perda do poder sindical, diante da, também, flexibilidade nos regimes e contratos de trabalhos nos quais o emprego regular, cada vez mais, cede lugar para os contratos temporários, os subcontratos, a terceirização e os trabalhadores autônomos. Essas transformações são traduzidas por uma nova forma de organização industrial, sobretudo pelo surgimento de pequenos negócios, permitindo, inclusive, o reaparecimento de sistemas de trabalho em desuso, tais como: o trabalho artesanal e o familiar. Todavia, há que se observar que esses sistemas de trabalho estão, agora, submetidos às grandes empresas.

A reedição desses antigos sistemas de "processo de trabalho e de produção pequeno-capitalista", aliada ao exército de desempregados, advindo da informatização dos processos de produção, controle e consumo, significou para a classe trabalhadora a perda do poder de organização e fez com que "a base objetiva da luta de classe" fosse atingida por cruciais transformações, diz Harvey (2001, p.145). A nova forma pode até representar ganhos para alguns trabalhadores em particular, mas para o conjunto deles acarreta redução, tanto de benefícios como da segurança no emprego.

A efemeridade é outra marca da acumulação flexível que atinge em cheio a experiência, contribuindo para torná-la deformativa. Mediante o emprego de novas tecnologias, a produção e, paralelamente, o consumo têm o tempo de giro

drasticamente diminuído. Com a mesma velocidade com que as informações, modas, produtos e as capacidades exigidas pelo mercado de trabalho, dentre outros, surgem, proliferam-se e se tornam padrões de consumo são, também, substituídas e esquecidas. Essa espécie de relação, que se orienta pelo presente, que apaga vínculos elucidativos, que prima pela transitoriedade não requer, logo, não facilita a experiência.

Os elementos apresentados permitem avaliar as mudanças pelas quais passa o processo de trabalho da divisão manufatureira até a atualidade. Essas transformações, pouco a pouco, foram impondo um ritmo e uma forma de produzir, criando e disseminando valores e comportamentos que se expandem às instituições sociais, participando diretamente na constituição subjetiva dos sujeitos. Mantidas as relações sociais, a cada nova estruturação da produção a experiência permanece restrita, porque permanecem restritos os espaços para a formação de habilidades e características individuais; em outras palavras, as possibilidades sociais mais reais de individuação – os processos de trabalho – estão minguadas na sociedade administrada, já que as propriedades eminentemente individuais, sobretudo a reflexão, deixaram de ser requeridas (ADORNO, 1995a, p. 152). Nesse contexto, cabe discutir a cultura, porque mais intensamente a partir da organização científica da produção, a tecnologia, inicialmente criada para ser empregada na produção de mercadorias, é transferida e utilizada em setores de grande impacto na formação. Na esfera produtiva, como fora dela, a atividade reflexiva, base da experiência que vai além do real imediato, tem sido preterida em prol de atividades somente práticas.

### Nas relações sociais de produção, a cultura afirmativa

Segundo Marcuse, cultura é “[...] o complexo de objetivos (*Ziele*) (ou valores) morais, intelectuais e estéticos, considerados por uma sociedade como meta (*Zweck*) da organização, da divisão e da direção de seu trabalho – ‘o Bem’ (*das Gut*), que deve ser alcançado mediante o modo de vida por ela instituído” (MARCUSE, 1998, p. 153). Desse ponto de vista, cultura e civilização são consonantes, porque cultura não diz respeito apenas aos aspectos do espírito, do belo, da fruição, como na Antiguidade fora concebido; é o envolvimento do espírito com o próprio desenvolvimento social. “Refere-se ao todo da vida social, na medida em que tanto os planos da reprodução ideal (cultura no sentido estrito, o ‘mundo espiritual’) quanto também da reprodução material (da ‘civilização’) formam uma unidade historicamente distingível e apreensível” (MARCUSE, 1997, p. 95).

Essa unidade entre cultura e civilização não é explicada quando a esfera do

espírito é desvinculada “do todo social”, diz Marcuse. Ao fazer tal distinção, acaba-se contrapondo os mundos material e espiritual, posto que se “[...] contrapõe a cultura enquanto reino dos valores e dos fins autênticos ao mundo social da utilidade e dos meios” (MARCUSE, 1997, p. 95). É esse conceito de cultura, pertencente à época burguesa, que Marcuse denomina de cultura afirmativa. Afirmativa, porque define as condições atuais de existência como superiores, não havendo, por isso, motivo para que se tenha dúvida sobre elas. Não havendo dúvida, não há possibilidade de serem criticadas. Assim escreve o autor:

Seu traço decisivo é a afirmação de um mundo mais valioso, universalmente obrigatório, incondicionalmente confirmado, eternamente melhor, que é essencialmente diferente do mundo de fato da luta diária pela existência, mas que qualquer indivíduo pode realizar para si ‘a partir do interior’, sem transformar aquela realidade de fato. Somente nessa cultura as atividades e os objetos culturais adquirem sua solenidade elevada tanto acima do cotidiano: sua recepção se converte em ato de celebração e exaltação (MARCUSE, 1997, p. 96).

Conceituando-se a cultura como uma instância superior e independente das condições materiais objetivas, diminui-se o espaço que, nos primórdios da sociedade burguesa, a “cultura superior” ocupava no campo da resistência à realidade social; ou seja, antes, era possível visualizar elementos transcendentais à realidade, agora não mais. A própria cultura ganhou *status* de a “[...] outra dimensão da cultura”, diz Marcuse (1967, p. 70), deixando de se constituir em elemento de oposição. Na gênese da sociedade moderna, mesmo não se conseguindo mudar a realidade, havia a ânsia por uma ordem social menos desigual, cuja manifestação ocorria por meio de severas críticas dirigidas a muitos tipos de injustiças e privilégios. Um clima de esperança se desenvolvia, enquanto a nova classe dominante se legitimava. Tão logo a nova ordem se efetiva, os trabalhadores são privados do resultado do seu próprio trabalho (ADORNO, 1986; MARX, 1989). O desejo de uma sociedade justa, na qual os homens não mais dependeriam da labuta para garantirem sua sobrevivência, não se concretiza.

À discussão da experiência interessa o fato de esferas que fomentavam a resistência passarem a se guiar pela racionalização da sociedade industrial desenvolvida, isto é, de a cultura ter sido racionalizada. Não houve, todavia, a destruição da cultura superior e em seu lugar a instalação de outra cultura menos valorizada, como, também, não aconteceu a rejeição intencional de valores culturais. Observa-se, isto sim, que a “[...] liquidação da cultura bidimensional não ocorre por meio da negação e rejeição dos ‘valores culturais’, mas por sua incorporação total na ordem estabelecida, pela sua reprodução e exibição em escala maciça” (MARCUSE, 1967, p. 70).

Como a cultura se torna a outra dimensão da realidade, a formação cultural, que era uma esperança para se efetivar a liberdade – entendida como liberação da labuta – e autonomia dos homens, porque mostrava a falsidade da experiência cotidiana, no capitalismo, serve, cada vez mais, à adaptação.

A arte, a música, a literatura são transformadas em veículo de disseminação de normas, padrões de comportamento e valores que legitimam a sociedade vigente, ou seja, a Indústria Cultural concorre para o desaparecimento da experiência particular – expressões e gostos – e a totalidade passa a ser a marca da cultura e dos homens. Ao fixar-se em categorias isoladas, a cultura minimiza as contradições sociais e acaba participando da confirmação do fetiche como verdade e para “uma formação regressiva”, discutida por Adorno (1969), em *Teoría de la seudocultura*<sup>2</sup>. Seria de fato formação se a finalidade fosse a humanização, que retoma a idéia do embricamento entre cultura e civilização.

Pela compreensão do caráter afirmativo da cultura na sociedade industrial desenvolvida percebe-se que, nesta sociedade, não apenas a produção material, mas também a formação do espírito segue a racionalidade instrumental, cujo conteúdo é determinado pela irracionalidade das condições objetivas. Nesse processo, os sujeitos aderem a esse modo de ser, sem pensarem que ele pode vir a ser diferente do que é; não refletem sobre as possibilidades de continuidade e ruptura, avanços e retrocessos da sociedade, e, por isso, a experiência, uma atividade, na essência, reflexiva, sofre restrições.

Na sociedade industrial desenvolvida a dimensão privada da mente, aquele espaço em que o sujeito não teria sofrido influências externas, podendo, inclusive, opor-se ao *status quo*, foi tomado pela racionalidade tecnológica. Esta, por sua vez, tem uma dimensão política, porque cria um universo totalitário, em que “[...] sociedade e natureza, corpo e mente [...]” se transformam em veículo na luta pela manutenção do universo estabelecido (MARCUSE, 1967, p. 57). Como conclui Adorno: “Se a estrutura dominante da sociedade reside na forma da troca, então a racionalidade desta constitui os homens; o que estes são para si mesmos, o que pretendem ser, é secundário” (ADORNO, 1995b, p. 186).

---

<sup>2</sup> As expressões semiformação e pseudoformação têm sido utilizadas para traduzir o termo alemão *Halbbildung*. A diferença não está tão somente na palavra, implica uma diferença na formação do indivíduo na sociedade capitalista, a que se refere Adorno. Semiformação está para formação incompleta, existindo, entretanto, a possibilidade de o indivíduo ter a outra metade da qual a sociedade burguesa o privou. Já o termo pseudoformação, que também pode significar formação pela metade, indica uma formação totalmente preenchida com a adaptação.

Embora cada indivíduo se considere autônomo em pensamento e ação, a autoria de suas opiniões, idéias e preferências pessoais não lhe pertence por inteiro; as opiniões e preferências são cuidadosamente transmitidas, dentre outros, pelas inserções das propagandas dos mais variados produtos, pelos programas de rádio e televisão, pelas canções tocadas um sem-número de vezes. O modo tecnicamente administrado como essas propagandas, programas e canções são produzidos os torna previsíveis, porque repetitivos. Ou seja, a Indústria Cultural, nos termos a que se referem Horkheimer & Adorno (1985), participa direta e intensamente da formação de características que os sujeitos consideram particularidades suas. Quanto mais a cultura, transformada em produto mercantilizado, como outro qualquer, cujos interesses são eminentemente comerciais, invade o campo das necessidades pessoais, mais comanda a consciência, submetendo-se às condições materiais existentes, quer dizer, mais se presta à restrição à experiência.

A cultura afirmativa, controlada pela Indústria Cultural, é um instrumento de limitação no que diz respeito à possibilidade de o homem enxergar a irracionalidade das relações de produção e suas implicações sociais. Enxergando-se a realidade como verdadeira e fixa, os homens modernos acabam agarrando-se aos fatos, demonstrando o medo de se desviar daquilo que está posto socialmente (HORKHEIMER & ADORNO, 1985, p.35). A cultura afirmativa é, ainda, uma cortina que ofusca a percepção das condições objetivas em seus desdobramentos, prevalecendo, portanto, a dimensão instrumental da razão<sup>3</sup>. A cultura foi invadida pela racionalidade que permeia as condições materiais de existência, tornado-se constitutiva e expressão dessa realidade, isto é, afirmativa. Como cultura afirmativa, sua afinidade com a experiência se esvai.

A forma como o trabalho se realiza e a cultura mercantil, juntas, representam barreira à crítica, quer dizer, à análise que desvela o potencial libertador contido nas relações que escravizam. A isso se acrescenta que experiência pressupõe a existência de indivíduos livres, coisa que na sociedade administrada é deveras difícil. Nem por isso a formação de caráter emancipatório encontra-se completamente paralisada, nem por isso a crítica está de todo deposta. Se não houvesse espaço para ela, a própria leitura da racionalidade instrumental não

---

<sup>3</sup> A Razão como esclarecimento, como entendimento, não sucumbiu, mas foi profundamente invadida pela positividade. A dimensão instrumental da razão é, na contemporaneidade, significativamente maior do que a dimensão crítica da razão.

poderia acontecer. Se no trabalho e, portanto, também na cultura, a dimensão instrumental da razão invadiu o campo da Razão como esclarecimento, resta buscar em outras instâncias, sobretudo no conhecimento, espaços para a experiência.

A formação para resistir à organização social, cujas condições objetivas limitam a liberdade, a espontaneidade e a autonomia dos sujeitos, depende das possibilidades – mesmo que diminutas – para o exercício da crítica, da luta pelo pensamento que possibilita a compreensão daquilo que obsta o próprio pensamento. Essa não é uma tarefa fácil. Envolve rigor científico e, sobretudo, um método que em parceria com os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento deve conta de mediar a compreensão da densa rede de relações políticas, econômicas e sociais implicadas na realidade objetiva.

### À guisa de conclusão

No decorrer deste estudo, pode-se constatar que às transformações que ocorreram no processo de trabalho, seguiram-se profundas modificações na experiência. Acompanhando-se o movimento da sociedade capitalista, percebe-se que na sua gênese, os homens chegaram a pressupor que, guiados pela razão, empreenderiam uma prática que os tornariam livres e autônomos em contraposição à falta de liberdade predominante na ordem social precedente. Entretanto, nessa sociedade, organizada sob relações de dominação, desigualdade e exclusão, os sujeitos não são livres e autônomos para pensarem e agirem segundo desígnios próprios. Tanto no trabalho, como além dele, vem de fora o controle do tempo, do espaço, do modo de viver e de ser de cada um. O fazer, a forma de pensar, os valores, as normas de conduta, os gostos, desejos e sentimentos dos indivíduos são formados de acordo com objetivos da ordem estabelecida, reduzindo a experiência à vivência. Diga-se, uma experiência reduzida à mesmice; rasa, logo, que não alcança a essência histórico-social daquilo com o que lida.

O espaço privado do indivíduo, justamente a dimensão em que residia a possibilidade de resistência ao *status quo*, foi, também ele, invadido e regulado pelo aparato de controle social e semiformação. Nesse contexto, que aliena, a um só tempo, o físico e o psíquico, o corpo e a mente, se estabelece a certeza de que a sociedade não pode ser diferente do que é, tanto no que concerne às relações sociais de produção, como no que diz respeito ao modo de vida decorrente dessas relações. Do ponto de vista da emancipação humana, vive-

se, pois, um tempo de involução, a despeito de todo avanço tecnológico.

Nessa conjuntura, na busca pela formação, recorre-se à Teoria Crítica. Esse referencial, tomado como parâmetro, reforça o que Marx e Engels (1987) já haviam explicitado: é nas e por meio das relações sociais que o homem se constitui como tal. É pela experiência, no trabalho, que ele se individualiza. Ocorre que as relações de trabalho – e, nelas, a relação sujeito/objeto – foram modificadas de modo a se tornarem, sobretudo na sociedade moderna, fonte de deformação humana. Nessas condições, esclarecem os clássicos da Escola de Frankfurt, a reflexão crítica torna-se elemento imprescindível à formação que pode se contrapor à pseudoformação.

Não se trata, evidentemente, de uma reflexão pautada em vivências, em “experiências” particulares, pontuais. Antes, sim, da reflexão guiada pelo conhecimento da sociedade, onde o particular só contribui quando tomado em relação ao universal. É esse conhecimento, considerado em sua transitoriedade – porque histórico – e em seus fundamentos sócio-culturais, que pode facultar ao sujeito uma relação com o objeto dotada de discernimento. Nessa relação, o sujeito, tendo compreendido a regulação que lhe é imposta de fora, pode contestá-la. Em outras palavras, na sociedade atual, é no campo do conhecimento e por intermédio dele que se viabiliza a experiência formativa.

## Referências

- ADORNO, Theodor W.. Teoria de la seudocultura. In: ADORNO, T. W. *Filosofía y superstición*. Tradução de Jesús Aguirre, Victor Sanchez de Zavala. Madrid: Taurus/Alianza, 1969.
- ADORNO, Theodor W.. *Sociología*. COHN, Gabriel (org.). Tradução de Flávio R. Kothe, Aldo Onesti, Amélia Cohn. São Paulo: Ática, 1986.
- ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a.
- ADORNO, Theodor W. 1995b. *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Tradução de Maria ENGELS, Friedrich, MARX, Karl. *Manifesto do partido comunista*. Tradução de Marco Aurélio Nogueira e Leandro Konder. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- GRAMSCI, Antonio. Americanismo e Fordismo. In: \_\_\_\_\_. *Maquiavel, a política e o estado moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- HARVEY, David. *Condição Pós-Moderna. Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 10 Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.
- HORKHEIMER, Max.. ADORNO, Theodor W. *Dialética do Esclarecimento. Fragmentos filosóficos*. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1985.
- KANT, I. Crítica da razão pura. In: *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

MARCUSE, Herbert. *A ideologia da sociedade industrial*. Tradução de Giasone Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MARCUSE, Herbert. Sobre o caráter afirmativo da cultura. In: \_\_\_\_\_. *Cultura e Sociedade, volume I*. Tradução de Wolfgang Leo Maar, Isabel Maria Loureiro e Robespierre de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MARCUSE, Herbert. Comentários para uma redefinição de cultura. In: \_\_\_\_\_. *Cultura e Sociedade, volume II*. Tradução de Wolfgang Leo Maar, Isabel Maria Loureiro e Robespierre de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Livro Primeiro – o processo de produção do capital. Volume I. Tradução: Reginaldo Sant’Anna. 13. ed. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 1989.

TAYLOR, Frederick Winslow. *Princípios de administração científica*. 4. ed. Tradução de Arlindo Vieira Ramos. São Paulo: Atlas, 1960.

Recebido em Maio de 2008

Aprovado em Julho de 2008

# TEORIA CURRICULAR E TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE: elementos para (re)pensar a escola

## CURRICULAR THEORY AND THE CRITICAL THEORY OF SOCIETY: elements for [re]thinking of school ing

Monica Ribeiro da Silva

### RESUMO:

A educação é processo que se realiza nos mais diferentes espaços. Na sociedade atual, a escola tornou-se lugar privilegiado de concretização do processo educativo. O presente texto se propõe a discutir as relações entre educação, currículo e escolarização a partir dos referenciais da Teoria Crítica da Sociedade. Está estruturado em duas partes. Realiza, inicialmente, uma discussão sobre concepções de educação, enfatizando seu caráter histórico-cultural mediador da relação indivíduo-sociedade. Em um segundo momento analisa o papel da escola e do currículo, em uma perspectiva histórica, tendo por referência as teorias do currículo e buscando apontar possíveis diálogos entre estas e a Teoria Crítica da Sociedade.

### PALAVRAS CHAVE:

Teoria Crítica da Sociedade; Teoria Curricular; Escola e sociedade.

### ABSTRACT:

The education is a process that it happens in different spaces. In the current society, the school is a privileged place of realized the educative process. The aim of this paper is to analyze the relations between school education and curriculum theories in the society of the present capitalism. The analysis takes for reference the Critical Theory of the Society, as the writings of T. Adorno, M. Horkheimer and H. Marcuse. Initially, realize a discussion about educations conceptions and the dimension historical and cultural by the human formation, mediator of relations between person and society. Finally, analyze the school purpose and the relations between the curriculum theories and the Critical Theory of the Society.

### KEY-WORDS:

Critical Theory of the Society; Curriculum theories; School and society.

\* Professora-Pesquisadora  
do Programa de Pós-  
graduação em Educação  
da Universidade Federal  
do Paraná (UFPR) -  
monicars@ufpr.br

## Introdução

A educação pode ser entendida como o processo por meio do qual se produz a semelhança e a diferença nos indivíduos. Pela mediação da cultura, os indivíduos estabelecem entre si uma identidade, o que os leva a tornarem-se "iguais"; e, pelas mediações subjetivas, tornam-se iguais e diferentes ao mesmo tempo. Esse processo carrega consigo a marca da história é, portanto, processo histórico-cultural.

Na condição de dimensão objetiva da formação humana, a cultura possui um duplo caráter: remete o indivíduo à sociedade e é o intermediário entre a sociedade e a formação do indivíduo. Esse processo gera, ao mesmo tempo, adaptação e emancipação em relação à sociedade. (ADORNO, 1996). Enquanto objeto da experiência formativa, a cultura permite a produção da identidade e da diferença.

Este texto busca discutir, ao reconhecer o caráter histórico-cultural da educação, o modo pelo qual ela vem se processando na sociedade atual, marcada pela centralidade da escola diante dos processos formativos. Analisa como esses processos se consolidam mediados pelas práticas curriculares, evidenciando, assim, a dimensão teleológica da educação que se materializa de forma contraditória na escola, por meio das concepções e práticas que informam os currículos.

### Educação e formação humana na sociedade do capitalismo tardio

Theodor Adorno (1996) demarca os prováveis mecanismos por meio dos quais a formação humana tem se restringido, na sociedade plenamente industrial<sup>1</sup>, à condição de formação cultural voltada quase que exclusivamente para a adaptação. A circunscrição das práticas de formação a uma práxis fundada na razão produzida pelo esclarecimento, tem limitado a capacidade de condução do homem à auto-reflexão crítica que o levaria a produzir sua emancipação. Ao privilegiar o aspecto da adaptação, a educação fragiliza os processos que conduzem à diferenciação, e faz emergir uma *semiformação*.

Adorno e Horkheimer no escrito *O conceito de esclarecimento* mostram como a razão burguesa converteu-se no sustentáculo da modernidade; seu caráter instrumental e formal reproduz-se de forma ampliada a todas as formas de produção e manifestação da cultura. Os modos de representação do mundo passam a funcionar como formas de dominação que imprimem à formação humana a condição de formação burguesa:

---

1 Adorno ressalta que o capitalismo do século XX (capitalismo tardio) gerou uma sociedade que se tornou *plenamente industrial*, isto é, a lógica que rege as relações sociais é orientada por critérios de racionalização que obedecem a uma dinâmica instrumental e na qual o intervencionismo estatal e o planejamento em larga escala não livraram a humanidade da anarquia da produção, mas a submeteu ainda mais. (ADORNO, 1986, p. 63).

Quanto mais complicada e mais refinada a aparelhagem social, econômica e científica para cujo manejo o corpo já há muito foi ajustado pelo sistema de produção, tanto mais empobrecidas as vivências de que ele é capaz. Graças aos modos de trabalho racionalizados, a eliminação das qualidades e sua conversão em funções transferem-se da ciência para o mundo da experiência dos povos e tende a assemelhá-lo de novo ao mundo dos anfíbios. A regressão das massas, de que hoje se fala, nada mais é senão a incapacidade de poder ouvir o imediato com os próprios ouvidos, de poder tocar o intocado com as próprias mãos: a nova forma de ofuscamento que vem substituir as formas míticas superadas. Pela mediação da sociedade total, que engloba todas as relações e emoções, os homens se reconvertem exatamente naquilo contra o que se voltara a lei evolutiva da sociedade, o princípio do eu: meros seres genéricos, iguais uns aos outros pelo isolamento na coletividade governada pela força. Os remadores que não podem se falar estão atrelados a um compasso, assim como o trabalhador moderno na fábrica, no cinema e no coletivo. São as condições concretas do trabalho na sociedade que forçam o conformismo e não as influências conscientes, as quais por acréscimo embruteceriam e afastariam da verdade os homens oprimidos. A impotência dos trabalhadores não é mero pretexto dos dominantes, mas a consequência lógica da sociedade industrial, na qual o fardo antigo acabou por se transformar no esforço de a ele escapar. (ADORNO e HORKHEIMER, 1985a, p. 47).

A cultura, portanto, tornou-se, ela mesma, na sociedade capitalista, um objeto. A razão instrumental que gera na cultura a condição de *indústria* e a sustenta nesta condição, tem como pressuposto o “clareamento como mistificação das massas” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985b), e, como resultado, a massificação, o empobrecimento do espírito, a ausência de liberdade. De acordo com Marcuse (1998), a cultura converteu-se num objeto de organização, tornou-se *administrada*, assume uma perspectiva *afirmativa*:

Por cultura afirmativa entende-se aquela cultura que pertence à época burguesa e que no decorrer do seu próprio desenvolvimento conduziu a separação entre o mundo anímico-espiritual enquanto reino independente dos valores, e a civilização, colocando aquele por cima desta. Seu traço característico é a afirmação de um mundo valioso, obrigatório para todos, que há de ser afirmado incondicionalmente e que é ternamente superior, essencialmente diferente do mundo real da luta cotidiana pela existência, mas que todo indivíduo “a partir da sua interioridade”, sem mudar os fatos, pode realizar para si mesmo. (MARCUSE, 1979, p. 192).

Na sociedade altamente industrializada, a cultura assume a forma que é expressão máxima dessa sociedade, a de *indústria*. Passa a compreender processos individuais e coletivos atrelados direta ou indiretamente às razões de mercado. O objeto da formação passa a ser a indústria cultural, que “confere a tudo um ar de semelhança”. A cultura se vê, assim, empobrecida, padronizada, assume uma forma identitária que exclui o diferente, o original; universaliza-se na condição de *mercadoria*. (ADORNO e HORKHEIMER, 1985b).

A formação dos indivíduos é o alvo privilegiado da indústria cultural, que, por inúmeros canais, fornecem às massas bens de formação cultural. (ADORNO, 1996, p. 394). À exceção do que é oferecido pela indústria cultural pouco resta aos desígnios dessa formação. Instala-se um processo de socialização que leva à semelhança, e, nesse processo, o próprio sujeito

se vê eliminado: "No processo de assim assemelhar-se – a eliminação do sujeito por meio de sua autoconservação – instaura-se como o contrário do que ele mesmo se julga, ou seja, como pura e não-humana relação natural, cujos momentos, culpavelmente emaranhados, necessariamente opõem-se entre si". (ADORNO, 1996, p. 391).

A educação que se realiza não cumpre o que promete, a não ser de forma limitada. A intencionalidade da formação vê-se, de certo modo, lograda. Assim como a promessa do prazer vislumbrada nos bens oferecidos pela indústria cultural não se realiza, também na educação a promessa da formação não se realiza, em que pese seja anunciada em termos de finalidades e propostas. Superar esse estado em que foi confinada a formação humana implica seguramente no exercício da análise crítica do processo que a institui como *semiformação*.

Impõe-se, nesta atual hora histórica, a reflexão sobre a formação cultural...A irrevogável autonomia do espírito em relação à sociedade – a promessa de liberdade – é ela mesma algo tão social como a unidade de ambos. Caso se renegue simplesmente tal autonomia, o espírito fica sufocado e converte o existente em ideologia, como ocorria quando usurpava ideologicamente o caráter absoluto. ...De qualquer maneira, quando o espírito não realiza o socialmente justo, a não ser que se dissolva em uma identidade indiferenciada com a sociedade, estamos sob o domínio do anacronismo: agarrar-se com firmeza à formação cultural, depois que a sociedade já privou-a de base. Contudo, a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a auto-reflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu. (ADORNO, 1996, p. 410).

A formação cultural possui a marca de cada época, está, portanto, circunstanciada pela história. Na sociedade do capitalismo tardio, a formação tem sido remetida predominantemente à formação para o trabalho, e este, na sua forma mercadoria, circunscreve processos que conduzem a uma semiformação cultural, uma vez que impõe limites à realização da formação de modo a conduzir o homem à auto-reflexão crítica, capaz de fazê-lo tomar consciência até mesmo dessa semiformação. Nesse sentido, a formação tem destacado privilegiadamente o aspecto da adaptação, e secundarizado o da emancipação.

Quando a cultura transmuta-se em especialização do conhecimento e volta-se para atender quase que exclusivamente aos imperativos da profissionalização, este processo conduz a uma diferenciação, porém, essa diferenciação, de caráter instrumental, impele os indivíduos à não produção da consciência. A consciência, neste caso, manifesta-se de forma igualmente instrumental "quando o campo de forças que chamamos formação se congela em categorias fixas – sejam elas do espírito ou da natureza, de transcendência ou de acomodação – cada uma delas, isolada, coloca-se em contradição com seu sentido, fortalece a ideologia e promove uma formação regressiva". (ADORNO, 1996, p. 390).

A razão que comanda o preparo para o trabalho alienado imputa à formação humana a condição de separar a formação da consciência da formação para o trabalho,

o que conduz à semiformação. A consciência da semiformação apresenta-se, assim, como a única possibilidade de sobrevivência da cultura, que está limitada, porém, "quando se denigre na prática dos fins particulares e se rebaixa diante dos que se honram com um trabalho socialmente útil". A partir daí, "a cultura trai-se a si mesma" (ADORNO, 1996).

A experiência formativa, no sentido destacado pela Teoria Crítica da Sociedade, suplanta o mero exercício de fixação de conceitos, ou mesmo o simples treino com vistas à aplicação prática. Segundo Adorno, "o defeito mais grave com que nos defrontamos atualmente consiste em que os homens não são mais aptos à experiência, mas interpõem entre si mesmos aquela camada estereotipada a que é preciso se opor" (ADORNO, 1995, p. 148).

Observa-se a crítica de Adorno, principalmente em *Teoria da Semicultura*, sobre a educação que se volta exclusivamente para a resolução de tarefas cotidianas, imprimindo à formação um caráter pragmático. Assevera que, nessa condição, a cultura se volta para atender prioritariamente, quando não exclusivamente, às necessidades da indústria, do mercado, e impõe ênfase à instrumentação que, no limite, conduz à adaptação.

Uma genuína experiência formativa é instituída quando se toma a experiência como mediação necessária, como um processo de auto-reflexão, "em que a relação com o objeto forma a mediação pela qual se forma o sujeito em sua 'objetividade'" . (MAAR, 1995, p. 24). O sentido atribuído comumente à experiência a tem restringido, no entanto, ao mero exercício da repetição. A experiência tem sido tomada como sinônimo de experimentação ou de treinamento, e, nesse sentido, não permite o exercício da reflexão e da crítica, pois prescinde "da substância real da experiência sem jamais voltar a ela depois de atingir a abstração do nível conceitual". (MARCUSE, 1998, p. 166-167). Marcuse oferece uma explicação bastante clara do porque a experiência formativa não tem se processado com a completude e significação necessárias:

O pensamento positivista e behaviorista, hoje dominante, serve muito freqüentemente para cortar a raiz da autodeterminação no espírito do homem – uma autodeterminação que significa hoje (como no passado) a desvinculação crítica do universo dado da experiência. Sem essa **crítica da experiência** o estudante é privado do método e dos instrumentos intelectuais que o habilitam a compreender sua sociedade e a cultura desta como um todo na continuidade histórica, na qual realiza esta sociedade, que desfigura ou nega suas próprias possibilidades e promessas. **Ao invés disso, o estudante é mais e mais adestrado** para compreender e avaliar relações e possibilidades estabelecidas somente em *referência* às relações e possibilidades estabelecidas: seus pensamentos, suas idéias, seus objetivos são metódica e cientificamente estreitados – não pela lógica, pela experiência nem pelos fatos, senão por uma lógica depurada, **por uma experiência mutilada, por fatos incompletos**. (MARCUSE, 1998, p. 166) (grifos meus)

Essa limitação da experiência formativa a que se refere Marcuse é alvo de muitas das práticas vivenciadas nos currículos escolares, e tem sido responsável pela limitação da

própria formação, por seu confinamento à condição de *semiformação*, nas palavras de Adorno. Isto porque, sob o anúncio de uma pretensa democratização, "promove a heteronomia sob a máscara da autonomia, impede o desenvolvimento das necessidades e limita o pensamento e a experiência sob o pretexto de ampliá-los e estendê-los ao longe por toda a parte." (MARCUSE, 1998, p. 163-164)

Cabe a indagação quanto à possibilidade de que, em nossa sociedade, a formação humana adquira um outro *status*, ou ainda, se é possível uma formação que se volte ao mesmo tempo para a sociedade e para o indivíduo. Para os autores apreciados, "no mundo em que vivemos esses dois objetivos não podem ser reunidos... tornou-se irrealizável" (ADORNO, 1995, p. 154). E o motivo para isto é a contradição inerente a essa sociedade, pois,

...a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência. (ADORNO, 1995, p. 181).

Concordar com as afirmações precedentes, não impede, no entanto, que se deposite nos processos formativos, inclusive os que se processam nas escolas, uma profunda confiança em sua capacidade de superar o "conformismo onipresente", mas, para isto, impõe-se a necessidade de que se fortaleça a resistência, mais do que a adaptação. (ADORNO, 1995, p. 144).

## 2. A escola e o currículo: processos para administrar a formação

A formação humana resulta tanto de processos informais quanto de processos intencionais e planejados, como é o caso da escola. Na escola, a organização do trabalho tem se pautado, largamente, pela reprodução da razão instrumental que institui, na escolarização, o privilegiamento de sua dimensão conservadora e conformadora. Tal movimento implica em que "a afirmação da dimensão estrutural da razão significa a negação de sua dimensão emancipatória". (Pucci, 1995, 24).

A escola originária da formação social burguesa conduziu as práticas escolares a processos de adaptação e estabeleceu seu caráter conservador e conformador:

O modo como a instituição escolar tem se organizado tem reforçado mecanismos geradores de adaptação e dominação. A razão que demarca objetivos, metas e finalidades, impõe, *a priori*, os designios de formação individual. A reprodução memorizada dos bens culturais submete o comportamento aos modelos facilmente consumíveis da indústria cultural, e remete sem culpa à aceitabilidade da padronização e da massificação. As formas de pensar geradas pelo modo como se organizam os saberes escolares, sua lógica disciplinar e prescritiva, moldada pelo esclarecimento fundante das modernas ciências naturais, sedimentam modos de aprender pela repetição, memorização e reprodução das idéias alheias. O objeto da aprendizagem, um

conhecimento fragmentado, cindido mas legitimado pelo *status de ciência* tem conduzido a formalidade das práticas escolares e curriculares a procedimentos que parecem ter sua lógica submetida exclusivamente a eles mesmos. (SILVA, 2001).

A origem da escola burguesa remonta às transformações fundantes dessa formação social e está marcada pelo cumprimento de funções articuladas ao movimento histórico que lhes deu origem. Assim, coube à escola zelar pela inserção de todos os indivíduos nas novas relações sociais e de produção, produzir consumidores por meio da disseminação de novos hábitos, valores e idéias, bem como promover um contexto social favorável ao acúmulo de capital (DALE, 1988).

Na escola, há a convivência entre distintos modos de ser, pensar e se expressar. Estas particulares formas em que é possível se vislumbrar as marcas do indivíduo, são, permanentemente, submetidas ao jugo do modo de ser, pensar e se expressar dos grupos dominantes. Tomado como modelo, o pensamento e a ordem social teleguiados pela lógica do mercado, imputam à escola uma lógica premida pela eficiência e pela racionalidade que visa produzir nos indivíduos os requisitos de adaptação. Desse modo,

...a escola torna-se uma poderosa agência para transmitir as forças que desvitalizam os homens. A alienação de raízes existenciais acrescenta a alienação socialmente produzida. Realiza, assim, como instituição social, uma intensificação da racionalidade instrumental, opressiva e repressiva. Em lugar de contribuir para emancipar o homem, aprisiona-o nos moldes de pensar e agir típicos do capitalismo. (...), no entanto, é uma agência poderosa para emancipação do homem. (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 1995, p. 136).

O que resulta desse modo de organizar a escola é a *semiformação*, uma vez que a educação tem priorizado um aspecto da formação – o da adaptação que possibilita o controle, e não tem realizado o outro, o da emancipação, capaz de conduzir à reflexão e à crítica:

A adaptação não ultrapassa a sociedade, que se mantém cegamente restrita. A conformação às relações se debate com as fronteiras do poder. Todavia, na vontade de se organizar essas relações de uma maneira digna de seres humanos, sobrevive o poder como princípio que se utiliza da conciliação. Desse modo, a adaptação se reinstala e o próprio espírito se converte em fetiche, em superioridade do meio organizado universal sobre todo fim racional e no brilho da falsa racionalidade vazia. Ergue-se uma redoma de cristal que, por se desconhecer, julga-se liberdade. E essa consciência falsa amalgama-se por si mesma à igualmente falsa e soberba atividade do espírito. (ADORNO, 1996, p. 390-391).

O currículo é, com certeza, o elemento da organização escolar que mais incorpora a racionalidade dominante na sociedade do capitalismo tardio, e está impregnado da lógica marcada pela competição e pela adaptação da formação humana às razões do

mercado. Isso se evidencia no conjunto de teorias que têm, ao longo da história, dialogado com as práticas de organização curricular.

Silva (2000) localiza o surgimento dos estudos especializados no campo do currículo no início do século XX, particularmente no ano de 1918, com a publicação do livro *The Curriculum*, de F. Bobbit. As mudanças econômicas, políticas e culturais da sociedade americana de então impulsionam o interesse em adaptar a escolarização ao contexto da educação de massas.

As proposições de Bobbit, inspiradas nos propósitos de racionalização do trabalho de Frederick W. Taylor, prescrevem que a escola deveria se organizar tal qual uma fábrica, especificando, rigorosamente, os resultados que pretendia alcançar, bem como os métodos e mecanismos de avaliação com vistas a assegurar que tais propósitos fossem, de fato, atingidos. Tais proposições, em síntese, proclamam uma racionalidade situada a partir dos critérios de eficiência e controle.

Essa marca do eficienticismo torna-se mais elaborada nas postulações de Ralph Tyler, em 1949, nos Estados Unidos. A organização curricular deveria, no modelo de Tyler, se orientar por quatro questões básicas: '1. Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?; 2. Que *experiências* educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos? 3. Como organizar eficientemente essas experiências educacionais?; 4. Como podemos ter a certeza de que esses objetivos serão alcançados?' (SILVA, 2000, p. 22). Ao tratar o currículo como algo essencialmente técnico, as proposições de Bobbit e Tyler circunscrevem o campo das Teorias Tradicionais do currículo.

A preocupação com a dimensão eficienticista é, assim, atualizada entre os anos 60 e 70 do século XX por meio da *Pedagogia por Objetivos* difundida no Brasil pelo que se convencionou chamar *Pedagogia Tecnicista*, em virtude da centralidade dos procedimentos técnicos.

A instrumentalização da razão, própria da lógica que rege a conversão do conhecimento em força produtiva, impõe-se nas proposições de organização curricular a partir do critério da eficiência escolar e social. As finalidades de padronização e massificação ultrapassam a dinâmica do consumo de bens materiais e inserem-se, pelo seu caráter prescritivo, nos desígnios da formação humana que processa em âmbito escolar.

No clima da semiformação, os conteúdos objetivos, coisificados e com caráter de mercadoria da formação cultural perduram à custa de seu conceito de verdade e de suas relações vivas com o sujeito vivo, o qual, de certo

modo, corresponde à sua definição....**Da formação só participam, para sua dita ou desdita, indivíduos singulares que não caíram inteiramente neste crisol** e grupos profissionalmente qualificados, que se caracterizam a sis mesmos, com muito boa vontade, como elites. Contudo, a **indústria cultural**, em sua dimensão mais ampla – tudo o que o jargão específico classifica como *mídia* –, perpetua essa situação, explorando-a e se assumindo como cultura em consonância com a integração, o que, se for mesmo uma, não será a outra. Seu espírito é a semicultura, a identificação....Assim, pois, a totalitária figura da semi-formação não pode explicar-se simplesmente a partir do dado social e psicologicamente, mas **incluir algo potencialmente positivo: que o estado de consciência, postulado em outro tempo na sociedade burguesa, remeta, por antecipação, à possibilidade de uma autonomia real da própria vida de cada um** – possibilidade que tal implantação rechaçou e que se leva a empurrões como mera ideologia. Porém, aquela identificação tende a fracassar, porque o ser singular nada recebe em relação a formas e estruturas de uma sociedade virtualmente desqualificada pela onipotência do princípio de troca – nada com o qual, sob certa proteção, pudesse identificar-se de alguma forma, nada sobre o qual pudesse formar-se em sua razão propriamente dita....**A formação tem condições a autonomia e a liberdade. No entanto, remete sempre a estruturas pré-colocadas a cada indivíduo em sentido heteronômico e em relação às quais deve submeter-se para formar-se. Dai que no momento mesmo em que ocorre a formação, ela já deixa de existir.** Em sua origem já está, teleologicamente, seu decair. (ADORNO, 1996, p. 396, 397). (grifos meus)

Em contraponto às teorias tradicionais, as perspectivas críticas da teorização curricular iniciam-se e se expandem ao longo dos últimos 40 anos. Dentre elas estão, por exemplo, as proposições de Paulo Freire, Luis Althusser, Bourdieu e Passeron, Bowles e Gintis, Baudelot e Establét, dentre outros. O mérito dessas teorias está principalmente em realizar uma inversão nos fundamentos das teorias tradicionais. (SILVA, 2000, p. 26). Elas invertem as perspectivas colocadas pelos enfoques tradicionais ao efetuarem os necessários questionamentos com relação à formação social dominante.

Michael Apple (1982) toma por referência os escritos de Raymond Willians e Antonio Gramsci, e evidencia as inter-relações entre economia e cultura e entre economia e currículo. Mostra as conexões existentes entre o modo como se organiza o trabalho produtivo e o modo como se organiza o trabalho escolar por meio do currículo, ressaltando, no entanto, que tais vínculos não se consolidam de forma determinista, mas pela mediação da ação humana nas atividades cotidianas das escolas (APPLE, 1982, p. 11). Apple busca na formulação gramsciana do conceito de hegemonia a sustentação de seus argumentos:

É o conceito de hegemonia que permite ver o campo social como um campo contestado, como um campo onde os grupos dominantes se vêem obrigados a recorrer a um esforço permanente de convencimento ideológico para manter

a sua dominação. É precisamente através desse esforço de convencimento que a dominação econômica se transforma em hegemonia cultural. Esse convencimento atinge a sua máxima eficácia quando se transforma em senso comum, quando se naturaliza. O campo cultural não é um simples reflexo da economia: ele tem a sua própria dinâmica. As estruturas econômicas não são suficientes para garantir a consciência; a consciência precisa ser conquistada no seu próprio campo. (SILVA, 2000, p.46).

Para as perspectivas críticas do currículo, este é, não apenas um território de produção da hegemonia, mas, também, um campo de produção da resistência. É o que se depreende, dentre outras, das análises de Henry Giroux. Esse autor fundamenta sua perspectiva analítica nos escritos da Escola de Frankfurt, reportando-se, particularmente, a Adorno, Horkheimer e Marcuse. Para Giroux, as teorias dominantes na área do currículo pautavam-se em uma racionalidade técnica, instrumental, que atribuía ao mesmo uma dimensão utilitarista e eficienticista que acobertava as dimensões histórica, ética e política do currículo e do conhecimento. (SILVA, 2000, p. 51-52).

Para uma teoria crítica da escolarização, dois conceitos tornam-se centrais na análise de Giroux: os de emancipação e libertação (GIROUX, 1983). A escola seria o lugar para oportunizar a tomada de consciência quanto às relações de poder e de controle presentes nas instituições e na sociedade. Esta, a condição fundamental para um processo pedagógico que tenha como alvo a emancipação. Torna-se imprescindível, assim, discutir o modo como as relações de poder e dominação vão sendo institucionalizadas, bem como as possibilidades de se implementar resistência a elas. Para Marcuse, “a educação para uma independência intelectual e pessoal – que soa como se fosse um objetivo, geralmente reconhecido [trata-se] de um programa por demais subversivo, que encerra a violação de alguns dos mais sólidos tabus democráticos”. (1998, p. 170).

## Reflexões Finais

As práticas de formação que se produzem na escola, mediadas pelo currículo, transcorrem entre sujeitos denominados, neste espaço determinado, por alunos e professores. No que se refere aos professores, é preciso lembrar que eles se constituem em mediadores entre a sociedade e o aluno, e, portanto, “não reproduzem simplesmente de um modo receptivo algo já estabelecido”, como assevera Adorno em *Tabus acerca do magistério* (1995). A natureza complexa do trabalho do professor comporta as contradições que o situam ao mesmo tempo como sujeito e como objeto da formação do aluno:

Os professores têm tanta dificuldade em acertar justamente porque sua profissão lhes nega a separação entre seu trabalho objetivo – e seu trabalho em seres humanos vivos é tão objetivo quanto o do médico, nisto inteiramente análogo – e o plano afetivo pessoal, separação possível na maioria das outras profissões. Pois seu trabalho realiza-se sob a forma de uma relação imediata, um dar e receber, para a qual, porém, este trabalho nunca pode ser inteiramente apropriado sob o jugo de serem seus objetivos altamente mediados. Por princípio, o que acontece na escola permanece muito aquém do passionadamente esperado. Nesta medida, o próprio ofício do professor permaneceu arcaicamente muito aquém da civilização que ele representa... Um tal arcaismo correspondente à profissão do professor como tal não apenas promove os símbolos arcaicos dos professores, mas também desperta os arcaismos no próprio comportamento destes, quando ralham, repreendem, discutem, etc.; atitudes tanto próximas da violência física quanto reveladoras de momentos de franqueza e insegurança. Mas, se o professor não reagisse subjetivamente, se ele realmente fosse tão objetivo a ponto de nunca possibilitar reações incorretas, então pareceria aos alunos ser ainda mais desumano e frio, sendo possivelmente ainda mais rejeitado por ele. Assim, pode-se notar que não exagerei ao me referir a uma antinomia. A solução, se posso dizer assim, pode provir apenas de uma mudança no comportamento dos professores. Eles não devem sufocar suas reações afetivas, para acabar revelando-as em forma racionalizada, mas deveriam conceder essas reações afetivas a si próprios e aos outros, desarmando dessa forma os alunos. Provavelmente um professor que diz: "sim, eu sou injusto, eu sou uma pessoa como vocês, a quem algo agrada e algo desagrada" será mais convincente do que um outro apoiado ideologicamente na justiça, mas que acaba inevitavelmente cometendo injustiças reprimidas. (ADORNO, 1995, p. 112-113).

Do lado dos alunos, a relação com a escola e com os professores apresenta-se sob a suspeição de quem "é retirado da *primary community* (comunidade primária) de relações imediatas, protetoras e cheias de calor, freqüentemente já no jardim-de-infância, e na escola experimenta pela primeira vez de um modo chocante ríspido, a alienação". (ADORNO, 1995, p. 112). Adorno ainda lembra que "o agente dessa alienação é a autoridade do professor, e a resposta a ela é a apreensão negativa da imagem do professor. A civilização que ele lhes proporciona, as privações que lhes impõe, mobilizam automaticamente nas crianças as imagens do professor que se acumularam no curso da história". (ADORNO, 1995, p. 112).

Ainda assim, ainda que as relações que se estabelecem na escola e se travam diretamente entre professores e alunos se assentem em princípios ordenados segundo uma lógica impositiva, tais relações mostram-se necessárias, sobretudo em uma sociedade que pela sua complexidade retira cada vez mais das instâncias próximas a possibilidade do convívio e o remete à sociedade. A relação entre escola e sociedade, é, portanto, chave decisiva da transformação individual e social, mas, nessa direção é preciso considerar que

...enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto. Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. A

desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades. E para isso ela precisa se libertar dos tabus, sob cuja pressão se reproduz a barbárie. (ADORNO, 1995, p. 116-117).

## Referências

- ADORNO, T.; HORKEIMER, M. O conceito de esclarecimento. In: *Dialética do esclarecimento. Fragmentos filosóficos*. Trad. de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985a.
- \_\_\_\_\_. A Indústria Cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. In: *Dialética do esclarecimento. Fragmentos filosóficos*. Trad. de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985b.
- ADORNO, Theodor W. ADORNO, Theodor W. Capitalismo tardio ou sociedade industrial. In: COHN, Gabriel. (org). *Grandes cientistas sociais*. São Paulo: Ática, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Educação e emancipação*. Trad. de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- \_\_\_\_\_. Teoria da semicultura. In: *Educação & Sociedade*. ano XVII, n. 56, dezembro/1996.
- APPLE, M. *Ideologia e currículo*. Trad. de Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- DALE, Roger. A educação e o estado capitalista: contribuições e contradições. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, 13(1): 17-37, jan/jun, 1988.
- GIROUX, Henry. *Pedagogia Radical*. Subsídios. Trad. de Dagmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez, 1983.
- MAAR, Wolfgang Leo. Introdução a *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- MARCUSE, Herbert. Cultura e Sociedade – Comentários para uma redefinição de cultura. In: *Cultura e sociedade*. vol II. Trad. de Wolfgang Leo Maar, Isabel Maria Loureiro e Robespierre de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- MARCUSE, H. "Über den affirmativen character der Kultur". In: *Schriften 3*. Frankfurt: Suhrkamp Verlag, 1979.
- PUCCI, Bruno. Teoria crítica e educação. In: *Teoria crítica e educação*. A questão da formação cultural na escola de Frankfurt. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFISCAR, 1995.
- RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. A escola, esse mundo estranho. In: PUCCI, B. (org). *Teoria crítica e educação*. A questão da formação cultural na escola de Frankfurt. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFISCAR, 1995.
- SILVA, Monica Ribeiro. Currículo, reformas e a questão da formação humana: uma reflexão a partir da Teoria Crítica da Sociedade. *Educar em Revista*. Curitiba: Editora da UFPR, 2001.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *Teorias do currículo*. Portugal: Porto Editora, 2000.
- TYLER, Ralph W. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Trad. de Leonel Vallandro. 3<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: Globo, 1976.

Recebido em Junho de 2008

Aprovado em Julho de 2008

# A INFÂNCIA DE MOZART E MEMÓRIAS DE VELHOS: CONTRIBUIÇÕES DE NORBERT ELIAS

## MOZART'S CHILDHOOD AND THE ELDERLY MEMORIES: NORBERT ELIAS'S CONTRIBUTIONS

Magda Sarat\*

### RESUMO:

O presente trabalho faz parte de uma reflexão que busca na leitura da obra de Norbert Elias contribuições para a história da educação e, neste caso específico, para a história da criança. A proposta é refletir sobre a obra *Mozart: a sociologia de um gênio*, procurando indícios para compreender as relações entre adultos e crianças que marcam a infância do compositor, vivida numa sociedade de corte marcada por rígida hierarquia de classe. Tal contexto aparece como um espaço mediado por diferentes e conturbados olhares, os quais envolvem um menino considerado prodígio, que desde a mais tenra idade circulava pelos salões exibindo seu talento e se apresentando em público como artista infantil, apresentado por seu pai. Buscarei, na experiência de Mozart, discutida por Elias, estabelecer relações entre a obra em questão e as memórias de indivíduos que viveram a infância na primeira metade do século XX – entrevistados por mim, segundo a abordagem da história oral como base metodológica. Tais sujeitos passaram pela infância, criaram filhos e atualmente se encontram na chamada terceira idade. A ênfase será dada, assim, ao modo como tais pessoas perceberam a própria infância. Levando em conta que agora são pais, investigarei também as suas concepções sobre a infância de filhos e netos, considerando-as à luz da leitura de Elias e da infância de Mozart.

### PALAVRAS-CHAVE:

História da Infância, História da Educação, Memórias.

### ABSTRACT:

This work is part of a reflection that searches for - in the reading of the Norbert Elias's work - contributions for the education history and, as the case of this paper, for the child history. The objective is to reflect on the book *Mozart: the sociology of a genius*, looking for clues to understand the relations between adults and children that marked the infancy of the composer, which was lived in a court society marked by a rigid class hierarchy. Such context seems to be a space mediated by different and disturbed looks, which involved a boy considered prodigious that, since he was very young, had to circulate around the halls showing his talent and presenting himself in public as an infantile artist, showed by his father. I am searching for, in the experience of Mozart, argued by Elias, establishing relations between the book and the individual's memories that had lived the infancy in the first half of XX century - interviewed by me, following the approaching of the oral history as methodological standard. Those people had their infancy, they grew up kids and now they are elderly. The emphasis is given to the way this people had perceived their infancy, knowing that they are parents now. I also investigate their conceptions on their children and grandsons' infancy, taking as base the reading of Elias and the infancy of Mozart.

### KEY-WORD:

Child's history, History of Education, Memories

\* Professora da Graduação e PPG Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados. Email: magdasarat@ufgd.edu.br

O presente trabalho é um recorte que se volta especialmente para a leitura e a contribuição de Norbert Elias sobre a história de Mozart e sua infância, vivida numa sociedade de corte, marcada por uma rígida hierarquia de classe. Tal contexto se revela um espaço perpassado por diferentes e conturbados olhares, para um menino considerado “prodígio” e que desde a mais tenra idade já circulava pelos salões, mostrando seu talento e se apresentando como um artista infantil, agenciado por seu pai.

Buscarei, a partir experiência de Mozart conforme discutida por Elias, estabelecer relações entre as percepções de indivíduos que viveram a infância na primeira metade do século XX, criaram filhos e atualmente se encontram na chamada terceira idade. Investigarei também o modo como esses indivíduos perceberam a própria infância<sup>1</sup> e depois, como pais, quais as concepções que apresentam sobre a infância de filhos e netos, procurando considerá-las à luz da leitura de Elias e da infância de Mozart.

Neste contexto inicial, destaco que a história da criança começa a ser contada recentemente, tornando-se foco de interesse de diversos pesquisadores<sup>2</sup> que realizam investigações sobre os seus diferentes aspectos. Tal tendência historiográfica é uma decorrência da preocupação social reivindicada por pesquisadores e também por aqueles que trabalham com crianças em diversos tipos de instituições.

A infância, como uma fase da vida humana, tem sido discutida sob vários enfoques. Muito mais do que ser apenas um período definido biologicamente como parte do início da vida, a infância é uma construção cultural, social e histórica, definida em cada período histórico a partir de diferentes representações.

Podemos retroceder a Platão, que via na infância um período de ausência da racionalidade e considerava a criança “de todos os animais o mais intratável, na medida em que seu pensamento, ao mesmo tempo cheio de potencialidades e sem nenhuma orientação reta ainda, o tornava o mais ardiloso, o mais hábil e o mais atrevido de todos os bichos” (PLATÃO apud GAGNEBIN, 1997, p. 85), passando

---

<sup>1</sup> Tais reflexões fazem parte dos trabalhos de qualificação no Mestrado (OLIVEIRA, 1999) e Doutorado (SARAT, 2004) discutidos a partir da história oral e que estão nas referências bibliográficas deste trabalho.

<sup>2</sup> Sobre tal assunto trabalhos de KUHLMANN JR (2001); KISHIMOTO (1988), KRAMER (1984,); PRIORE (1999); ARIÉS (1981); BADINTER (1985); MARCILIO (1998); FREITAS (1997); MONARCA (1997); CORAZZA (2000); MONCORVO FILHO (1926); POSTMAN (1999), entre outros.

por Santo Agostinho, que via a infância como um “mal necessário”, até chegarmos aos períodos em que ela passa a fazer parte das preocupações da sociedade adulta, ou seja, um longo caminho.

Percebemos que essa etapa da vida gera muito interesse, principalmente em razão das dificuldades dos adultos em se relacionar com os indivíduos nessa fase. Atualmente a criança se tornou objeto, em várias disciplinas (Psicologia, Pedagogia, Sociologia, Filosofia, Antropologia e etc.), de tentativas de explicar seus interesses e concepções de vida. De qualquer forma, ainda navegamos em águas obscuras, pois os adultos de forma geral não conseguem estabelecer relações com esse indivíduo, visto como uma responsabilidade ou um problema a ser resolvido.

Jorge Larossa (2000), no texto *O enigma da infância*, discute a incapacidade adulta de compreender e de se relacionar com esses *seres estranhos que não entendem a nossa língua*, ou seja, a sociedade moderna criou o conceito de infância, estabeleceu espaços específicos para as crianças, segregou-as em tais espaços e, no entanto, tem muitas dificuldades em respeitar esse indivíduo como pessoa, valorizar suas experiências e inseri-lo nas suas relações como alguém que não só consome, mas também produz cultura.

O autor aponta que “todos trabalham para reduzir o que ainda existe de desconhecido nas crianças e para submeter aquilo que nelas ainda existe de selvagem” (LAROSSA, 2000, p. 185). Nesse sentido, a educação, seja ela formal ou informal, é uma estratégia muito bem-sucedida para estabelecer relacionamentos com as crianças, seja de emancipação ou submissão.

Retornando à História, esta sinaliza que a percepção das crianças como pessoas diferentes dos adultos e o surgimento da infância como categoria social datam do século XVII, remetendo-nos à pesquisa de Phillippe Ariès (1981), considerada um marco da história da criança. As investigações desse historiador concentram-se na tese de que o surgimento da infância seria fruto da Modernidade. Ainda que Ariès tenha se tornado, no que diz respeito ao tema, um dos autores mais lidos e tenha lançado bases para esta discussão, atualmente outras pesquisas discordam de sua premissa, localizando a infância e a preocupação com a criança como um conceito que se forma em períodos anteriores, num processo de longa duração.

Tais pesquisas apontam que desde a Antiguidade havia uma preocupação com as crianças, a qual extrapola o ato de cuidado, e que elas passam a figurar no cenário das famílias, sendo as mesmas extensas ou não, e na vida cotidiana dos adultos em diversos períodos. Pesquisadores como Gélis (1991), Heywood (2004),

Riché & Bidon (1994) e D'Haucourt (1994) investigam a história do homem medieval e apontam que a idéia de infância esteve presente em períodos anteriores, sendo registrada em indícios de escavações arqueológicas, quando foram encontrados materiais, resquícios de brinquedos, objetos e miniaturas de bonecas, a indicar a presença da criança e um espaço próprio dela no seu meio social. Além disso, registram-se fontes documentais, como retratos e pinturas, que revelam a presença da infância e a importância dada a ela pelas pessoas antes do século XVII.

Contudo, para além das divergências conceituais – e podemos dizer que Elias se situa nesse terreno – de contestação da tese de Ariès, podemos apontar a sua contribuição ao pensar na história de Mozart. Mesmo não sendo um trabalho que versa especificamente sobre a infância, Elias consegue, de modo muito consistente, situar a infância de Mozart como crucial no desenvolvimento de sua personalidade e da sua formação para a vida adulta. Dessa forma, pode-se perceber a necessidade de valorização desse momento como parte da formação do indivíduo.

Mozart nasceu num contexto de cultura em que a figura da criança já é percebida e recebida com interesse pela organização social da qual ele fazia parte, especialmente considerando suas relações na corte e seu talento, que logo cedo transparece e passa a ser apresentado pela família aos demais. Wolfgang Mozart teve uma infância rodeada do que atualmente chamamos de estímulos, os quais permitiram que seu talento pudesse florescer e ser reconhecido, não somente nos meios familiares, mas nas cortes por onde passou ainda na infância. Sobre isso, Elias (1995, p. 82) aponta que

Desde seu primeiro dia de vida foi continuamente exposto a diversos estímulos musicais, às diferentes seqüências de violino e piano; ele ouvia o pai, a irmã e outros músicos ensaiando e corrigindo erros. Não é de surpreender que logo tenha desenvolvido uma sensibilidade aguda uma consciência musical altamente perceptiva.

Tais informações indicam que o talento que era nato na criança foi estimulado e despertado pelas experiências que o menino teve cotidianamente com a música. Logo cedo o pai de Mozart, músico na corte de Salzburgo – e nesse contexto o músico era um servicial como qualquer outro –, percebeu o interesse do filho e promoveu sua iniciação nos estudos musicais. Conforme aponta Elias (p. 67):

Mozart teve uma infância muito especial. Ainda hoje em dia ele é visto como um prodígio *par excellence*. Aos quatro anos ele é capaz, em muito pouco tempo, de aprender a tocar peças musicais bastante complexas, sob instrução do pai. Aos cinco começou a compor. Antes de completar seis anos o pai

levou-o, e a irmã, em sua primeira *tournée* de concertos a Munique, onde ambas as crianças tocaram para o eleitor da Baviera, Maximilian III. Mais tarde em 1762, os três Mozart foram para Viena, onde tocaram para a corte imperial e outros públicos. Wolfgang Mozart, embora delicado e doentio, era admirado e louvado em todos os lugares por seu extraordinário talento musical. O enorme sucesso que Leopold Mozart obteve exibindo os filhos, especialmente o filho, em Viena, levou-o a organizar um '*tournée* mundial' pelos palácios e cortes da Europa.

Elias utilizou biografias escritas sobre Mozart, cartas enviadas pela família em diferentes períodos e ainda cartas trocadas entre pai e filho, para traçar um perfil do relacionamento estabelecido em família e principalmente para tratar da ascendência do pai sobre o filho. Tais aspectos mostram, no contexto que pretendo abordar, qual seja, a educação de Mozart e o relacionamento com os adultos, que o menino teve toda a sua educação feita pela família, especialmente pelo pai, responsável maior pela formação musical, pois, segundo Elias, não se tem registro de que Mozart tenha freqüentado escolas.

Na documentação pesquisada por Elias, é possível traçar um perfil do indivíduo que viveu desde a infância sob os cuidados e a proteção da família, especialmente representada pelo pai, uma figura severa e perfeccionista, que exigiu do menino dedicação e afinco nas atividades que ele, o pai, tinha como importantes para a sua educação.

No entanto Leopold Mozart, o pai, lidava sobretudo com um indivíduo de personalidade frágil, volúvel, que se influenciava facilmente e se apaixonava na mesma medida em que mudava de opinião. A propósito de um dos documentos escritos por um amigo da família, Elias vai dizer que ele, diante de algo novo, tendia a se entregar totalmente, bem como, quando estava aprendendo, tinha tal afã em buscar o conhecimento em questão que ficava totalmente absorto:

Quando ainda pequeno o seu interesse não estava concentrado na música no mesmo grau que aconteceu depois. O velho amigo da família, o tocador de clarim Schachtner, conta que o mais impressionante no menino era sua total absorção naquilo que o ocupasse no momento: 'Qualquer coisa que lhe dessem para aprender, ele se concentrava tão completamente que colocava tudo o mais, até mesmo a música, de lado. Por exemplo, quando aprendeu aritmética, a mesa, as cadeiras, as paredes e mesmo o chão ficaram cobertos de números feito à giz. E um pouco antes 'Era todo entusiasmo, deixava-se cativar por qualquer assunto'. (ELIAS, 1995, p. 82)

Tais características acabavam por influenciar a relação que pai e filho mantinham e criavam focos de tensão e perturbações nas expectativas do adulto acerca da criança. Nesse aspecto o pai se dedicou com afinco à educação musical do filho, quando percebeu

que o menino tinha talento especial para a música. Esta característica do menino, se discutida à luz de determinados campos do conhecimento, tais como a Psicologia do Desenvolvimento, por exemplo, indicará que, além de ser uma criança “talentosa”, o garoto viveu uma conjuntura favorável, que ajudou a florescer sua aptidão. Era uma criança extremamente receptiva, que vivia rodeada de estímulos, numa casa onde o pai era professor de música e dava aulas cotidianamente. Tal ambiente permitiu o envolvimento do menino com a criação musical. Sobre a educação de Mozart para a música, Elias (1995, p. 80) escreve:

A raríssima acuidade e memória auditivas do jovem Wolfgang, e a segurança de sua percepção musical pareceram a Leopold um verdadeiro milagre. O ensino sistemático que deu ao filho, a partir dos três anos de idade... Era um programa rigoroso, com exercícios regulares, segundo um manual que o próprio pai compilou. O manuscrito foi preservado. Contém 135 peças, em geral sob a forma de minueto, metodicamente organizadas em termos de dificuldades. Algumas das primeiras tentativas de composição da criança também foram preservadas; levaram o pai a ‘lágrimas de admiração e alegria’.

O pai, que era um “perfeccionista pedagógico”, exigia o máximo de seus alunos e muito mais do filho, que desde muito pequeno exibia um extraordinário talento para o aprendizado. Tal documentação aponta também que o pai, Leopold Mozart, a partir do momento em que percebeu o talento das crianças, especialmente do “menino prodígio”, resolveu “explorá-lo” em benefício da própria família. (Esse termo – explorar – pode parecer excessivo, mas não encontro outra definição para a atitude paterna.)

Ainda que possamos considerar que estamos mais de dois séculos aquém de uma prática que se tornou recorrente na atualidade, qual seja, a exploração de talentos mirins na mídia, expostos pelas famílias, com o aval da sociedade que financia tais eventos, é possível dizer que Mozart constitui uma espécie de precursor desses “artistas mirins” e que seu pai se apresenta como um dos “empresários e promotores” de “shows infantis”. Tal aspecto nos faz refletir sobre a infância, mas não se constitui no foco da discussão para o momento.

Elias nos inspira a pensar em como a criança que foi Mozart respondia aos anseios da família, apresentando-se como responsável pela sobrevivência dos demais e talvez até criando uma perspectiva de sucesso e de construção de uma carreira para si e para o pai. Tal perspectiva – de tornar-se artista, autônomo e reconhecido – era considerada impossível no contexto em que a família se situava, levando em conta uma sociedade de corte fechada, hierárquica e sem mobilidade social; pois, por mais que os Mozart fossem admirados, jamais sairiam da sua condição de

*outsiders*. Provavelmente esse tenha sido o drama que moveu a vida e a formação do jovem talentoso que, segundo Elias, “desiste da vida” aos 37 anos, vítima de uma “depressão”, doença tão conhecida nos dias atuais, que foi se instalando ao longo da sua vida e de suas experiências na carreira de artista.

Sob sua condição na hierarquia de corte, Elias aponta que “os músicos eram tão indispensáveis nestes palácios quanto os pasteleiros, os cozinheiros e os criados, e normalmente tinham o mesmo *status* na hierarquia da corte. Eles eram o que se chamava, um tanto pejorativamente, de criados de *libré*”, ou seja, viver nessa condição era a realidade da existência nas relações entre a família e seus empregadores.

No entanto, como construir tal espaço para uma criança que viveu nas cortes sendo amada e reverenciada na infância e que posteriormente perde toda a importância e precisa retornar a sua insignificância social? Considerando a infância como período propício para a aprendizagem de valores e significados, tornam-se compreensíveis os dramas e angústias pessoais vividos por Mozart nesse espaço conflituoso, onde ele foi sempre um *outsider*.

Retornando à sua educação, está explícito o objetivo da família e principalmente do pai em torná-lo um artista reconhecido, ao mesmo tempo em que tenta se projetar através do talento do filho, como se dissesse: “Percebiam o resultado da minha produção, ou da educação dada por mim”. Através do talento do menino, ele também teria uma parcela de reconhecimento e admiração. Assim, Elias (1995, p.72) aponta que

O pai de Mozart, também músico, ensinou-o a tocar piano provavelmente quando ele tinha três anos. Pode ser que, muito cedo, ele tenha despertado a tênue esperança de alcançar a desejada ascensão social, que apenas em parte tinha conseguido por seus esforços. Sem dúvida alguma, dedicou mais tempo ao menino do que o normal. Leopold Mozart tomou posse do filho e, como pai do prodígio, viveu a vida que lhe tinha sido negada até então... Por 20 anos, até a viagem a Paris com a mãe, Mozart viveu – e viajou – quase sempre com o pai. Estava sempre com ele, sempre sob sua proteção. Há, portanto, boas razões para dizer que Leopold Mozart tentou realizar-se na vida através do filho.

A criança que foi Mozart teve uma infância voltada para uma formação que atendesse os desejos do pai músico, e tudo foi feito no sentido de propiciar situações pedagógicas rígidas, mas também envolvidas em prazer, já que não se pode negar que o menino tinha interesse pelo que estava sendo ensinado.

No entanto, ainda que, ao pensar, estejamos muito imbuídos da nossa visão moderna de infância e das necessidades que, hoje sabemos, tem uma criança,

caímos na tentação de “condenar” Leopold Mozart por seus excessos na educação do filho, mesmo que este fosse talentoso e correspondesse ao objetivo traçado pelo pai. Se considerarmos uma educação formal que se iniciou aos três anos de idade com rigidez e disciplina e acrescentarmos as posteriores apresentações e turnês que exauriam as crianças – numa dessas viagens o menino, que já era frágil, caiu doente com escarlatina e teve que interromper os concertos por um determinado tempo –, é provável que nos pareça exagerada a maneira como a família conduzia tal educação, até mesmo para o período, qual seja, no século XVIII. Mas de que maneira o gênio de Mozart respondia a esses estímulos-desafios?

Alguns documentos falam da rigidez do programa de formação imposto pelo pai. Se, por um lado, Mozart foi submetido a um “regime estimulante”, por outro esse regime era “extremamente severo”. Elias vai além, dizendo que, se “uma aprendizagem assim especializada o tenha capacitado a realizar feitos extraordinários em seu campo específico, talvez seja menos surpreendente do que o fato de ela não ter provocado maiores danos a seu desenvolvimento geral como ser humano” (ELIAS, 1995., p. 85).

A análise de Elias aborda diversos aspectos da genialidade e da personalidade de Mozart, mas aponta também para a infância compreendida como um período em que as experiências vividas se mostram fundamentais para a sua formação. Na meninice, mesmo nos momentos considerados lúdicos ou de tempo livre, o jovem era literalmente exposto à música, como os registros informam: “Até mesmo nas brincadeiras de criança tinham de ser acompanhadas por música, para terem algum interesse para ele. Quando levávamos os brinquedos de um quarto para outro, aquele de nós que não carregava nada tinha de cantar uma marcha ou tocar flauta” (ELIAS, 1995 p. 70). Tal estimulação precoce faz parte da formação do menino músico, indo ao encontro dos interesses do pai, que de algum modo se realizava nessas atividades.

Mesmo que a análise esteja a tomar a infância de Mozart como referência, é possível perceber, com relação à atualidade, um certo afã da educação formal e não-formal em criar inúmeras situações de estímulos às crianças, com perspectivas futuras, com os pais a colocá-las em cursos formais de toda a ordem – dança, língua estrangeira, esportes, teatro, artes em geral –, procurando preencher, de variadas maneiras, o seu tempo e, com isso, visando prepará-las para a vida adulta. Obviamente esta é uma tendência atual, que se percebe na classe média e alta e, mesmo que não queiramos generalizar a todas as crianças, não há como subestimar o fenômeno.

No entanto, com relação ao período da infância entendida como tempo específico da vida, com características próprias, vemos que o direito de viver a infância como tal tem sido cotidianamente sonegado às crianças, principalmente nas situações em que crianças de classes mais abastadas cumprem "agendas lotadas", com objetivos que dizem respeito à formação futura, enquanto que as crianças pobres trabalham e ajudam a família na busca do sustento.

Tais discrepâncias expõem um problema atual que, se visto à luz da infância de Mozart, pode nos dar pistas para compreender o modo como os adultos definem e conduzem a vida das crianças, responsabilizando-se por toda a formação e, por vezes, sem considerar a opinião da mesma como sujeito do processo. Porém, o resultado da educação das crianças é uma cobrança social que se volta para a família – justamente o grupo que tem como dever e responsabilidade tal tarefa, mas que sofre as críticas no processo e no resultado. Elias (1994, p. 182) aponta que,

os problemas psicológicos de indivíduos que crescem não podem ser compreendidos se forem considerados como se desenvolvendo uniformemente em todas as épocas históricas. Os problemas relativos à consciência e impulsos instintivos da criança variam com a natureza das relações entre elas e os adultos. Essas relações têm em todas as sociedades uma forma específica correspondente às peculiaridades de sua estrutura.

Nesse sentido, olhando para a infância de Mozart, podemos perceber que ele foi criado numa organização social com peculiaridades que só serviam para aquele momento histórico. Isso, porém, nos ajuda a pensar as relações estabelecidas entre adultos e crianças na atualidade, na medida em que a família oferece o primeiro espaço de socialização e cuidado da criança, bem como os primeiros espaços de relacionamento com os outros, antes de ir para a instituição formal (no caso desta reflexão, a Educação Infantil constitui o lugar das crianças de 0 a 5 anos).

Entretanto, podemos aferir que, se pudéssemos entrevistar Leopold Mozart, ainda que carregasse algumas culpas inconfessáveis em relação à educação dada ao filho, certamente teria aprovado a sua tarefa e as suas ações em relação ao resultado do seu projeto. Digo isto, mediante a experiência de ter entrevistado diversas pessoas, durante o processo de pesquisa, desenvolvendo a temática relacionada à infância. Foi muito interessante ouvir as vozes de pais e mães com relação à educação dada e percebida na vida de seus filhos e posteriormente na infância de netos e bisnetos.

Refletindo a partir do material empírico, os entrevistados nos ajudam a compor um painel. As pessoas estavam na faixa dos 60 aos 80 anos, de modo que viveram

a infância no início do século XX, num grupo de homens e mulheres que foram entrevistados durante o processo de qualificação. Os entrevistados, ao se reportarem à sua própria infância e às experiências vividas no período, são unâmines em apontar as dificuldades e as divergências presentes nos relacionamentos com os adultos, que na maioria de suas percepções eram opressores e cerceavam a liberdade das crianças.

No entanto, depois que passarem pela infância, e agora na vida adulta, falam a partir do lugar de pais e mães, que precisam responder sobre a educação de seus próprios filhos e têm a tendência de apontar ou enfatizar somente os pontos positivos da relação, já que estão falando de si mesmos e do resultado de sua educação com os filhos. Posteriormente, no momento em que falam da infância de netos, que não estão sob sua responsabilidade direta, voltam a expor os elementos negativos presentes na educação das crianças, considerando que os netos e os bisnetos são a referência infantil que estes indivíduos têm atualmente.

Nesse sentido, tomando como exemplo Leopold Mozart, apontado por Elias como um pai preocupado com o futuro e a formação do filho – sem analisar as críticas aos resultados de tal formação, obviamente –, pode-se dizer que o pai provavelmente pensou a vida e a carreira do filho como algo que poderia ter sido seu ou como algo que estivesse indiretamente representando toda a realização que ele mesmo não teve como indivíduo, músico e profissional.

Elias assinala que até a infância o pai conseguiu manter a ascendência sobre o filho, porém foi perdendo o controle com o passar dos anos:

Até certo ponto, a necessidade do pai combinava com a necessidade do filho, pelo menos enquanto este era pequeno. Sua esperança de chegar, através do filho ao que ele próprio não conseguira por si próprio, encontrou resposta na grande necessidade de amor sentida pela criança, a quem os estímulos musicais do pai claramente davam prazer (ELIAS, 1995, p. 76).

Este processo de projeção pode ser inconsciente e, geralmente, o pai alegam estar desejosos de que os filhos tenham as melhores oportunidades, aquelas que eles possivelmente não tiveram. É possível perceber que a infância dos filhos se torna um projeto ou uma segunda oportunidade para os pais se verem bem-sucedidos, mesmo que por delegação ou com base no sentimento de serem, de algum modo, co-responsáveis pelo sucesso.

No caso de pais que fracassam em seus objetivos, é muito comum o desejo de oferecer aos filhos aquelas oportunidades que lhes foram negadas, tomando-as como algo que pode ser recuperado ainda que tardivamente. Assim, os pais se

realizam em ver a realização de seus herdeiros, e é como se estivéssemos a ser reconhecidos por algo que também produzimos, já que, afinal, não se pode negar que, em nossa cultura, a paternidade ou a maternidade trazem consigo um sentimento de posse com relação ao filho.

Nesse sentido, se “meu filho” alcançou determinados objetivos, foi contando com a contribuição ou a intervenção dos pais ou da família. Obviamente, isso não se configura como regra para todos os indivíduos, mesmo que os avanços e as buscas pretendidas e alcançadas só sejam possíveis a partir do momento que o indivíduo ultrapassa determinados estágios, entre os quais está à infância, ultrapassagem que certamente resulta da ação e do cuidado dos adultos, sejam os pais biológicos ou não.

Portanto, a sociedade adulta, que cria ou dá condições a alguém de crescer e se estabelecer de alguma forma, sempre creditará a si o resultado de seu sucesso. Por outro lado, nem sempre o contrário é reconhecido, pois que raramente se vê a mesma sociedade se responsabilizar ou assumir a culpa pelos fracassos e pelas derrotas enfrentadas por uma parcela de seus membros, em decorrência de problemas advindos da má-formação e da má-educação de seus integrantes, mas isto já é outra história.

Retornemos aos relatos dos entrevistados. Como já me mencionei, estão repletos de descrições de situações nas quais, na condição de filhos – e agora adultos a falar de sua infância –, eles tentam apresentar a perspectiva do que os pais desejavam com relação a estudos, trabalho e outras atividades. Conforme nos contam:

D. Jair (90anos):

*Papai queria muito que a gente estudasse nos “nossos colégios”<sup>3</sup> tanto que minha irmã foi interna no colégio IMERP (Instituto Metodista de Ribeirão Preto) depois para o Piracicabano. Em Belo Horizonte fomos para o Izabella Hendrix. Então... Eu estudei no Bennett, no Rio de Janeiro. Fiz magistério no Bennett.*

Sr. Obede (80 anos):

*Eu diria que minha infância foi privada, eu fui privado de tudo! Meu pai não deixou eu ser mecânico, meu pai não deixou eu ser leiteiro, meu pai não deixou nada, era aquilo que ele queria. Tinha que fazer o serviço que ele fazia.*

---

<sup>3</sup> Quando D Jair se refere aos “nossos colégios” ela está se remetendo as escolas confessionais metodistas. Ela é de tradição protestante, filha de pastor metodista que tinha a itinerância como característica do seu trabalho e a confessionalidade como aspecto da educação formal e informal.

D. Terezinha (60 anos):

*Meu pai tinha o objetivo de estudar nós. Não importasse como... Porque o objetivo de meu pai era que a gente não carpissem café, não fosse roceiro, ele queria que nós estudássemos. Aí ele colocou nós na escola na cidade, eu e meu irmão. A gente levantava todo dia às seis horas da manhã, tomava café, andava três km a pé, pegava um ônibus, andava doze km de ônibus e ia para o grupo! Fizemos o grupo na cidade, com oito anos porque o objetivo de meu pai era que a gente não carpissem café, não fosse roceiro, ele queria que nós estudássemos!*

A descrição de tais experiências, vividas com a família, revela o modo como pais e filhos se relacionavam e o modo como os filhos agora se lembram dos projetos traçados pelos pais. Não vem ao caso inquirir se os projetos dos adultos eram bons ou não, mas sim lançar uma vista de olhos às possíveis expectativas destes acerca das crianças. Torna-se, pois, interessante perceber que todos eles – os relatos – dizem respeito à educação formal e à profissionalização, que se constituem como perspectivas importantes de futuro para a pessoa e pontos em que os pais geralmente se sentem responsáveis e compelidos a intervir.

Quando Elias discute essa expectativa na vida de Leopold Mozart, o pai, mostra que este último dedicou ao filho mais tempo que o normal, em função do desejo de preparar o filho para viver a vida que lhe foi negada, dando a entender que Mozart pai “tentou realizar-se através do filho”. Já com relação às entrevistas, é possível perceber um aspecto semelhante, não destituído de ressentimento, como no caso do Sr. Obede, que lembra com tristeza do que foi imposto pelo pai.

Não temos espaço para analisar os desfechos das histórias, mas, quando estes indivíduos falam de seus próprios filhos, as lembranças se diversificam e vemos os adultos enfatizarem os resultados de uma educação que se descreve como bem-sucedida, resultando, segundo seus padrões, num indivíduo “honesto, trabalhador, de bom caráter, etc.”. É interessante perceber também que neste segundo momento estão falando da infância de seus filhos, que cresceram, se tornaram adultos e já oferecem respostas sociais às expectativas paternas. Confiram-se os relatos acerca dos filhos e o que eles indicam:

Sr. Obede (80 anos):

*Minhas crianças foram criadas em regime, não em regime igual eu... Eu não criei igual não! (...) Eu não vou querer que vocês sejam igual eu. (...) Minhas crianças tinham liberdade! Eu ensinei meus filhos isso... Responsabilidade! Onde tem o que fazer e o que for fazer têm que ter responsabilidade! Nunca ser malandro... Felizmente até hoje...*

Sr. Hélio (70 anos):

*A gente morava na cidade, a gente ia na missa, em festinhas que tinha ali e levava as crianças e eles se comportavam bem! As minhas crianças sempre foram bastante moderadas, comportadas, calmas..*

D. Terezinha (60 anos):

*Nossos filhos eram bons, muito bons, eram bem orientados, não eram crianças de dar trabalho foram ótimos! Eu tenho saudades dos meus filhos pequenos, da infância deles, não da minha! Agora... Eu fui sempre uma mãe muito mais rígida do que o pai com todos eles!*

D. Maria Helena (60 anos):

*A gente ensinou, mas como se diz, já foram criados na cidade, eles não querem saber daquilo que a gente ensina! A minha infância foi muito rigorosa e já a infância dos meus filhos foi diferente. Já foi assim comunicando um com outro. Já tem liberdade de sair... Tiveram um pouquinho mais de liberdade. Eles foram crescendo e acham assim... Como se diz... Acham que podem fazer o que eles querem!*

O ponto de vista sobre o que seja a infância na atualidade está de certa forma explícito nas falas dos entrevistados. É curioso destacar, especialmente, os momentos em que falam dos filhos e os apresentam como exemplos de experiências bem-sucedidas. Porém nas entrelinhas é possível perceber os sinais de tensão, conflitos e dificuldades enfrentadas na relação adulto-criança, principalmente como resultado da referida educação familiar. Os filhos, pelo que os relatos indicam, gozaram de liberdade, tiveram oportunidades de escolha, puderam transitar nos espaços de relacionamento social e cresceram aprendendo os valores ensinados pelos pais, salvo pelas eventuais influências de outros grupos na educação, apontadas por D. Maria Helena de maneira muito tímida.

Esse aspecto de valorização da sua própria educação na vida dos filhos é perceptível em uma das entrevistas, pois eu havia conversado com uma pessoa da família do informante e conhecia alguns detalhes da sua história de vida. Entre esses detalhes, sabia que essa pessoa teve um filho com sérios problemas de dependência química decorrente do uso de entorpecentes, o qual passou por recorrentes internações e trouxe transtornos para a família. Na atualidade, o filho estava recuperado, casado, com vida profissional estabelecida.

Entretanto, no período das entrevistas, ela falou da sua felicidade em ter os filhos todos com a vida estruturada, reafirmando diversas vezes esse aspecto: “*então... meus filhos, nenhum deu pau d’água, nenhum fumou droga, nenhuma foi uma*

*menina espaventada...*", mesmo com a possibilidade de que a incoerência entre a descrição e a realidade, no que diz respeito a esse detalhe de sua história de vida, pudesse ser do meu conhecimento.

Assim, ela recordou a infância dos filhos como tendo sido um momento de extrema tranqüilidade e "saltou" por cima do problema que tivera na época da adolescência e da juventude do filho, atribuindo toda a bem-sucedida vida na atualidade à educação dada pelos pais. Ela nega o problema vivido, e tal negação pode provir da dificuldade de aceitar para si mesma que seu projeto com relação à formação do filho pode ter tido, na sua concepção, algum tipo de falha, já que, segundo o seu discurso, o envolvimento com drogas estaria entre os itens proscritos pelo processo.

No caso do Sr. Obede, vemo-lo enfatizar que a infância de filhos foi muito diferente da sua e que os filhos "*até hoje...*" são indivíduos responsáveis, trabalhadores e dignos de outros adjetivos que ele considera como índices importantes da boa educação, a qual estaria associada aos esforços dele no seio da família. Estes e tantos outros exemplos nos dão a ver que os pais desejam, criam expectativas e tentam "modelar" os filhos de acordo com os valores que lhe são caros, como se percebe na formação de Mozart, com uma família "exageradamente" presente que pensou em todos os aspectos da sua formação.

Obviamente, quanto à sua educação, não temos condições de comparar com as histórias dos entrevistados, mas se olharmos a figura do pai – ou dos pais, de modo geral –, podemos dizer que estes desejam ou esperam da criança que ela seja "a sua imagem e semelhança", ou então que ela represente um modelo melhorado, aprimorado, e que consiga alcançar o que os adultos que a estão formando não conseguiram – ou seja, no caso das pessoas entrevistadas, os pais que as formaram.

Essa situação pode nos levar a refletir sobre a angústia de Leopold Mozart diante do fracasso da educação que pretendia dar, quando começa a perder o controle sobre a vida do filho, que quer alçar outros vôos buscando autonomia e independência com relação à educação dada pela família. Nesse momento, o pai lhe escreve uma carta desesperada, pedindo que ele reconsidera e se justificando pelo excessivo controle com a sua vida.

Segundo Elias, na carta Leopold reconhece que "ambos os planos foram pensados para dar assistência a seus pais e ajudar sua querida irmã, mas acima de tudo para construir seu nome e reputação no mundo", ou seja, o pai também estava pensando no que ele considerava melhor para o filho.

Coisa semelhante acontece quando dona Terezinha diz que o pai tinha como

objetivo a educação formal dos filhos, pois era algo que ele não possuía e que, por não possuir, o obrigou a ter de trabalhar na agricultura para sobreviver. Assim, encetou todos os esforços para colocar os filhos numa escola, mesmo sem ter condições financeiras para isso, vendo-se a menina ainda pequena obrigada a trabalhar para pagar os estudos num colégio de freiras onde foi bolsista. Ao contar suas memórias, ela lembra as situações humilhantes que teve de passar em nome do projeto educacional da família, como, por exemplo quando, diz: “(...) enquanto no recreio as meninas iam brincar, eu ia varrer as classes de aula, eu e uma outra funcionária da escola. A gente varria as classes enquanto olhava as outras estavam brincando!”

Tal imagem parece não trazer ressentimentos à vida de dona Terezinha, pois ela aceitou a situação como a única alternativa familiar e compreendeu que foi importante para tornar-se a pessoa em que se transformou na vida adulta. Na atualidade, na época da entrevista ela já era professora aposentada, tendo conseguido se estabelecer na região em que morou e criar os seus filhos orientada pelas mesmas expectativas dos pais.

No caso de Leopold Mozart, ele esperava que o filho fosse reconhecido pelo seu talento e angariasse fama, sucesso e riquezas que ele – o pai – não conseguiu e também desejava que o filho fosse aceito numa sociedade onde o princípio era percebido somente como mais um serviçal na corte.

Longe de condenarmos tais iniciativas, acredito que a percepção que se tem da infância nos enreda nessas armadilhas, pois precisamos pensar e conceber as crianças, não somente tomando-as como nossa continuidade, mas vendo-as como pessoas diferentes de nós, que podem ter objetivos e expectativas individuais sobre o curso de sua própria vida. O problema é que, como adultos, acreditamos piamente que sabemos o que é melhor para elas e usamos dessa prerrogativa para impor nossa vontade, o que muitas vezes fazemos de modo sutil, quando não de modo autoritário.

No entanto as crianças, precisariam ser compreendidas na sua especificidade, nas suas necessidades, e precisam ser vistas como pessoas que têm direito de se constituir como tais e de fazer suas próprias escolhas – ainda que nós adultos estejamos acompanhando, estimulando e possibilitando situações para que tais escolhas sejam feitas. Contudo, há que pensar nessas pessoas como integrantes de uma história, produtoras de cultura e que precisam ser respeitadas em seus direitos.

Não obstante, a dificuldade do adulto se dimensiona a cada geração, pela necessidade de compreender as tensões e os conflitos presentes nos relacionamentos com as crianças, especialmente em se tratando da infância atual e, no caso dos entrevistados, da infância de netos e bisnetos. Algumas contribuições dos informantes podem ser percebidas nos relatos:

D. Terezinha (60 anos):

*Agora... Eu criança, eu mãe e as minhas netas, as coisas no meu tempo... A evolução era muito menor! O mundo "desbundou" faz uns 15 anos! Então, eu não sei se minha filha está certa ou se era eu que estava certa. As filhas dela não fazem nada... Fazem tudo o que querem, quando querem, como querem e eu não aguento! Meus filhos não faziam isso! Porque criança, é criança, mas tem que saber a hora de dormir, a hora de almoçar, hora de tomar banho, e a hora de estudar e os pais tem que estabelecer esses limites, eles tem que saber que existem limites!*

Sr. Obede (80 anos):

*Eu vou dizer agora não há mais educação, desculpe de falar! Acabou a educação, ficou uma coisa que ninguém entende! Havia respeito, respeito na família, respeito em todo lugar! Tudo está diferente, tudo, a começar nas escolas! Você vê essa liberdade de criança, não pode! A criança ela tem que ter uma liberdade li-mi-tada! A criança não pode fazer o que ele quer. Ele pode fazer o que é certo. O errado ele não pode fazer, custe lá! Agora para as crianças quem determina o que é certo e errado tem que ser os pais, e depois que entram na escola as professoras!*

Nesse contexto, é interessante perceber que, ao falar da infância atual e de netos e bisnetos, os informantes se eximem da responsabilidade, se colocam numa posição de crítica frontal e destacam sua recusa em aceitar conceitos que são próprios deste momento histórico na educação das crianças. Entre estes estão a liberdade e o direito de escolha, que é criticado como falta de limites e legitimado pelo comportamento das crianças frente aos conflitos percebidos. Ou seja, eles foram responsáveis pelos filhos, geração sobre a qual tiveram que "prestar contas" à sociedade. Já os netos são responsabilidade dos filhos, e os avós, indiretamente, não se sentem pressionados socialmente por causa deles, o que é muito explícito numa fala de dona Terezinha:

*Hoje meus netos não obedecem! Eles fazem tudo o que querem, tudo o que querem, é assim? Tem hora que eu acho que mereciam, às vezes uns tabefes, mas a mãe não dá nem o pai, eles que se danem é deles! Mas agora eu não sei será que eles estão certos ou eu é que estava certa?*

Concluindo, certamente a contribuição da família de Mozart à sua educação foi algo relevante, que permitiu que o mundo conhecesse a obra de um grande artista; mas a duras penas ela foi forjada, pois tal educação tirou da criança a oportunidade de também viver o período de descobertas e de experiências que caracteriza a infância. A ausência de tais experiências, de um modo geral, pode ter contribuído para forjar aspectos da sua personalidade, refletindo-se em seus desequilíbrios e nos dramas que foram analisados por Elias nessa obra.

Provavelmente não estamos muito longe das atitudes do pai que busca na infância do filho a realização de seus projetos e a compensação de suas frustrações. Ainda hoje, com todo um aparato legal que tenta proteger a criança de seus "algozes" – sejam estes representados pelos pais, instituições formais ou por outros –, a exemplo de Mozart, vemos a exploração da infância e das crianças na mídia e em outros setores da cultura. Trata-se apenas de servir um mercado que explora uma gama imensa de indivíduos jovens, propiciando a sobrevivência e o sustento de famílias inteiras com o trabalho precoce de quem ainda nem descobriu se realmente vai querer ser "artista" quando crescer.

## Referências

- ARIÈS, Phillippe. Trad.Dora Flaksman. *História social da criança e da família*. 2<sup>a</sup>. ed.. Rio de Janeiro: Livros técnicos e Científicos Editora. 1981.
- BADINTER, Elisabeth. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. 9<sup>a</sup> ed.. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- CORAZZA, Sandra Maria. *História da Infância Sem Fim*. Ijuí/RS: Ed.UNIJUÍ, 2000.
- D'HAUCOURT, Geneviève. *A vida na Idade Média*. Trad. Marisa Déa. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- ELIAS, Norbert. *Mozart, sociologia de um gênio*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.
- ELIAS, Norbert. *O Processo Civilizador*. Uma História dos Costumes. Trad. Ruy Jungmann. 2a. ed.. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- MONCORVO FILHO. *Histórico da Proteção à Infância no Brasil (1500-1922)*. 2<sup>a</sup>. ed.. Rio de Janeiro: Empresa Gráfica Editora Paulo Pongetti & Cia.1926.
- FREITAS, Marcos César de (org). *História social da infância no Brasil*. São Paulo, Cortez, 1997.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Infância e pensamento*. In: GHIRALDELLI, P. J.r. (org). *Infância escola e modernidade*. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, pp.82-100. 1997
- GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. In: ARIÈS, Phillippe, CHARTIER, Roger. (orgs.). *História da vida privada*. São Paulo : Companhia das Letras, 1991, v.3, p.311-29.
- HEYWOOD, Colin. *Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no ocidente*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- KISHIMOTO, Tizuko. *A pré-escola em São Paulo*. São Paulo, Loyola, 1988.
- KRAMER, Sonia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro, Achiamé, 1984.
- KUHLMANN Jr., Moysés. *As grandes festas didáticas: a educação brasileira e as exposições internacionais*. Bragança Paulista : EDUSF, 2001.
- LAROSSA, Jorge Tad: Alfredo Veiga-Neto. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*.3<sup>a</sup> ed Belo Horizonte: AUt~entica, 2000.
- MARCÍLIO, Maria Luisa. *História Social da Criança Abandonada*. São Paulo: Hucitec, 1998.
- MONARCHA, Carlos. (org.). *Educação da infância brasileira: 1875-1983*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

OLIVEIRA, Magda Sarat. *Lembranças de Infância*: que história é esta? Universidade Metodista de Piracicaba/UNIMEP, Piracicaba/SP, 1999 Dissertação de Mestrado.

POSTMAN Neil. *O desaparecimento da infância*. Trad. Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Grafhia, 1999.

PRIORE, Mary Del. *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto 1999.

RICHÉ, Paul., ALEXANDRE-BIDON, Danielle. *L'Enfance au Moyen Age*. Paris: Seuil/Bibliothèque Nationale de France, 1994.

SARAT, Magda Oliveira. *Histórias de Estrangeiros*: infância, memória e educação Universidade Metodista de Piracicaba/UNIMEP, Piracicaba/SP, 2004. Tese de Doutorado.

**Recebido em Maio de 2008**

**Aprovado em Junho de 2008**

# CURRÍCULOS POR MÓDULOS E FORMAÇÃO PARA A COMPETÊNCIA: LIMITES DA EXPERIÊNCIA FORMATIVA

## CURRICULUM MODULES AND FORMATION OF COMPETENCES: THE LIMITS OF THE FORMATIVE EXPERIENCE

Giseli Novelli\*

### RESUMO:

Este estudo versa sobre a organização do currículo por módulos proposta como forma de organização dos cursos profissionais técnicos de ensino médio e que se fundamenta no conceito de competências. O objetivo desse artigo é apresentar os resultados de pesquisa teórica realizada nos textos dos principais representantes da Teoria Crítica – Horkheimer, Adorno, Marcuse - que investigaram as possibilidades de formação do homem e da experiência formativa na sociedade industrial. Sociedade que administra os tempos, os espaços institucionais e as experiências de cada indivíduo ou grupo social e estabelece padrões de racionalidade, de eficiência, que permeiam as políticas sociais, a cultura e a própria organização da escola. A formação de competências, por meio da organização de currículos por módulos, foi inserida em um momento de inovações nos processos de produção e apresenta como objetivo a adequação das propostas de organização curricular da escola às demandas da sociedade industrial.

### PALAVRAS-CHAVE:

Experiência Formativa, Currículo por Módulos, Teoria Crítica da Sociedade.

### ABSTRACT:

This study relates the organization of the curriculum modules in a technical public school, which has organized its curriculum through the concept of skills. The higher point of this article is to present the results of the theoretical research carried out throughout the works of the main representatives of the Critical Theory - Horkheimer, Adorno, Marcuse - who had investigated the possibilities for the "construction" of the man as well as the formative experience inside the industrial society. Society, who manages the times, the institutional spaces and experiences of each individual or social group and requires adjustments to standards of rationality, efficiency, which permeate social politics, culture and the organization of the school. The formation of the skills has been inserted in a time of innovation in the production processes and sets as a goal the adequacy of the proposes to the organization of the school's curriculum to the demands of industrial society.

### KEY-WORDS:

Clarifying Experience, Curriculum in Modules, Critical Social Theory.

\* Mestre em História e Filosofia da Educação e Doutora em Educação: História, Política, Sociedade, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora da Universidade Ibirapuera.

## Introdução

A preocupação com a formação de competências se expressou nas últimas décadas por meio de debates e de encaminhamentos sobre a organização do trabalho e sobre a formação escolar. Nos ambientes de trabalho ocorreu a introdução de novas técnicas de produção e de novas formas de gestão do trabalho em empresas e fábricas brasileiras desde a primeira metade da década de 1980, devido a exigências do setor industrial. (FLEURY, 1994). Mas, a introdução de novas tecnologias não se limitou a situações no universo do trabalho industrial, já que são parte de um cenário do desenvolvimento de tecnologias complexas e do seu emprego em todos os setores sociais (de produção e de serviços, principalmente), inseridas em um processo de internacionalização das relações econômicas. Esta discussão ampliou-se para a formação de um novo cidadão, capaz de lidar com uma sociedade considerada cada vez mais tecnológica por parcelas significativas da sociedade que afirmam que uma nova forma social está se estabelecendo, gerando necessidades relacionadas à formação do homem.

A pesquisa realizada examinou documentos norteadores dos currículos das escolas profissionais técnicas de ensino, exclusivamente, mas é importante esclarecer que o currículo escolar não se limita às prescrições estabelecidas pela lei e por regulamentos ou por documentos orientadores, como parâmetros e guias curriculares, pois também se constitui pela ação de seus professores e pelas ações escolares, explícitas ou implícitas. Sendo assim, neste estudo procurou-se analisar prescrições curriculares como as estabelecidas nos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (1999), por exemplo, que afirmam que a sociedade mundial encontra-se em uma nova fase de organização, chamada de 'revolução do conhecimento', que estaria alterando o modo de organização do trabalho e também as relações entre os homens, solicitando a inserção da escola nesse processo proporcionando uma formação que permitiria ao homem adaptar-se e inserir-se neste novo contexto, sabendo lidar com uma 'revolução do conhecimento', parte da nova sociedade. Ao homem caberia o dever, bem como o direito, de assim se constituir por meio de seu desempenho - um valor central. A escolarização é valorizada como meio eficiente de formar as capacidades requeridas. Da escola espera-se que forme um homem que pense racionalmente e faça suas escolhas em prol do que se considera aperfeiçoamento da sociedade. O ponto central seria a constituição do homem como um ser autônomo em uma sociedade onde o conhecimento especializado se expande.

Para tanto, a escola deve apresentar capacidade de reformar-se, uma vez que as reformas educacionais são consideradas como sinônimo de progresso por amplos setores da sociedade que as justificam como necessárias, revendo sua organização curricular e valorizando a formação para a competência.. O Parecer CNE/CEB 16 (1999) defini por

competência a “capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (1999, p. 33) e considera que o conceito de competência amplia a responsabilidade das instituições educacionais uma vez que exige novos conteúdos e novas formas de organizar o trabalho escolar, além de estabelecer a Flexibilidade como princípio que possibilita diversas formas de organização curricular, destacando e indicando a opção pela organização por módulos. Desde 1996 com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n.º 9.394, a escola de formação profissional técnica de nível médio foi organizada por meio de dois decretos, o Decreto 2.208 de 1997 e pelo Decreto 5.154 de 2004, gerando um debate sobre diferentes formas de organização curricular: a integral; a concomitante; a seqüencial – que estão estabelecendo diferentes experiências entre as escolas profissionais técnicas no Brasil.

Para compreender e analisar o estudo sobre a organização por módulos e a experiência proporcionada por esta proposta de escolarização as análises teóricas basearam-se na Teoria Crítica da sociedade.

## **Reformas políticas e econômicas e um novo ordenamento da escola**

As reformas políticas e econômicas que promoveram um novo ordenamento da escola na década de 1990, introduzindo o conceito de competências, fizeram parte de um conjunto de mudanças nas políticas governamentais dos países do Terceiro Mundo. O Brasil também definiu políticas públicas cuja finalidade foi a de reformar o Estado, inseridas na lógica do ‘Estado Mínimo’, que, entre outros indicadores, reduziu a intervenção estatal por meio da privatização de empresas públicas; iniciou um processo de abertura da economia ao capital internacional, além de desregulamentações nas relações de trabalho. Esses indicadores são partes de uma reforma política econômica determinada por organismos supranacionais como o Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional, que orientaram a definição do conteúdo das políticas estatais.

Os agentes internacionais exercem forte influência sobre as orientações ocorridas nas reformas educacionais por meio de cooperações técnicas e financeiras. Segundo Warde e Haddad (1998), essas orientações produziram um ordenamento necessário para adaptar as políticas educacionais a um movimento de enfraquecimento das políticas educacionais de bem-estar social, conformando o sistema educativo à lógica do campo econômico. Os autores esclarecem que as consequências das reformas atingiram um número enorme da população que estão sendo excluídos do mercado tanto como produtores e consumidores e perdendo direitos relacionados a benefícios sociais relacionados a saúde, a moradia e também a alimentação e que entre estas perdas

ocorre também “um assalto às consciências”, que se expressa, segundo os autores nessa nova ordem do capital por “um violento processo de amoldamento subjetivo: estamos perdendo os nossos direitos sociais à cidadania, mas temos que nos convencer de que, no horizonte, nos aguarda um mundo tecnologicamente mais desenvolvido.(WARDE; HADDAD, 1998, p. 10).

Essa lógica reduz os direitos sociais e planifica as relações sociais dos homens, tanto em suas manifestações íntimas, como na forma de organização das instituições sociais, que se consolida por meio de reformas políticas e também pelos meios de comunicação, que nas últimas décadas veicula a idéia de cidadania ao necessário domínio de habilidades, de saberes específicos, de competências individuais. Em relação aos meios de comunicação Ianni (2002) destaca o papel desempenhado pela mídia ao afirmar que, “os meios de comunicação, informação e análise organizados na mídia e na indústria cultural agem com muita força e preponderância, no modo pelo qual se formam e conformam as mentes e os corações da grande maioria, pelo mundo afora” (2002, p. 21), esclarecendo que os recursos tecnológicos, na fusão de sua forma e de seu conteúdo, são eficazes como meios destinados a garantir a “erosão dos códigos de interpretação” (2002, p. 24), ou seja: qualquer resistência do público à manipulação de seu comportamento, de suas emoções.

E a escola, nesse processo, não foge a essas determinações. Considerado um bem de consumo, o conhecimento é concebido como um produto oferecido das mais variadas formas no mercado de aprendizagens, em escolas públicas e particulares. Como afirma Santomé (2003), a escola também organiza suas práticas a partir dos preceitos da sociedade de consumo ao afirmar que grupos sociais privilegiados “estão interessados em introduzir mecanismos de mercado no sistema educacional”, evidenciando “que os objetivos progressistas da igualdade de oportunidades e da luta contra as desigualdades não combinam com uma sociedade em que as metas empresariais de eficiência econômica também foram transferidas para a vida privada” (2003, p. 79).

Portanto, estudos sobre a organização da escola devem perguntar sobre as possibilidades de uma experiência formativa emancipatória e também sobre a possibilidade de formação de um homem autônomo, uma vez que a escola atual é parte da estrutura organizacional da sociedade.

## **Formação e autonomia: a exigência de um esforço de interpretação**

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1999), o papel da educação na atual sociedade, ali denominada como sociedade tecnológica, é o de tratar o conhecimento como central, já que esse tratamento proporcionaria a

educação uma autonomia ainda não alcançada e que ocorreria na medida em que o desenvolvimento de novas "competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir com o que se espera na esfera da produção" (1999, p. 23). O referido documento considera a atual situação histórica inédita, já que as mesmas competências necessárias para a formação para o trabalho seriam as necessárias para a formação de um cidadão com condições de exercer sua cidadania em uma sociedade democrática, considerando-se que a forma de exercer o trabalho não mais contrariaria a realização da autonomia do homem, como foi no sistema taylorista/fordista.

Sobre a organização do trabalho os escritos de Marcuse (1979), analisaram suas formas de organização. Esse autor verificou que as formas de organização do trabalho estão cada vez mais na sociedade industrial se apropriando da mente do trabalhador, levando-o a perder cada vez mais sua autonomia profissional.

O processo produtivo capitalista apresentar inovações técnicas constantemente que, consequentemente, geram alterações na organização da produção, na gestão do trabalho e no perfil de qualificação dos trabalhadores, valorizando o desempenho, que adquire valor central. O desempenho é uma característica da sociedade industrial capitalista que se relaciona ao indivíduo - considerado como auto-suficientes e aquele que atua na sociedade por si próprio. Nesta concepção a sociedade seria uma soma de indivíduos singulares, independentes da sua posição no processo produtivo ou mesmo em relação à sua posição de classe, cujo valores culturais pertencem a um "reino de aparente unidade e aparente liberdade, onde as relações existenciais antagônicas devem ser enquadradas e apaziguadas". (MARCUSE, 2001, p. 18). Segundo Marcuse (2001), a cultura reafirma e encobre as reais condições sociais elegendo o homem como aquele que toma por meio de 'suas próprias mãos' o cuidado de si, de sua existência e satisfaz suas necessidades.

Em relação ao ideal de indivíduo este se apresentou, no início da época burguesa, como aquele que deveria "tomar em suas próprias mãos o provimento de sua existência, a satisfação de suas exigências, situando-se de modo imediato em relação à sua 'destinação' (Bestimmung), suas finalidades e suas metas, sem as mediações feudais sociais, políticas e da Igreja" (MARCUSE, 2001, p. 19). Enquanto, no ideal iluminista, buscava-se a constituição de um indivíduo uno, elementar, o século XX, transforma o indivíduo em uma peça de um sistema cuja identidade iria ser anulada e que nesta forma social, segundo Marcuse (1979), o homem não teria mais facilidade para se constituir, pois na sociedade industrial avançada ocorre "a compatibilidade do progresso técnico com as próprias instituições criadas pela industrialização" (1979, p. 46).

A visão individualista que considera o homem como um ser em si não considera o indivíduo como socialmente mediado - aquele que mesmo antes de ser homem é um semelhante, o que se relaciona com outros antes de ser si mesmo. Para Horkheimer e Adorno (1973) indivíduo só atinge sua existência em uma sociedade humana e justa. Por isso, "quanto menos são os indivíduos, tanto maior é o individualismo" (1973, p. 53). Considerar a possibilidade de um homem autônomo na atual forma de organização social é negar que a desigualdade social deriva do desenvolvimento econômico e político decorrente da produção capitalista, que ao expandir-se obrigou o "indivíduo econômico a lutar implacavelmente por seus interesses de lucro, sem se preocupar com o bem da coletividade" (HORKHEIMER e ADORNO, 1973, p. 55).

Segundo Marcuse (1979) este "novo mundo-do-trabalho tecnológico", que se fez presente na sociedade industrial enfraquece a posição negativa do homem da classe trabalhadora – que não seria mais a contradição "viva" da sociedade estabelecida. (1979, p. 48). O homem deixa de ser central para as instituições sociais, principalmente porque o resultado do processo produtivo toma o seu lugar. O mais importante torna-se o lucro econômico. E o homem, no afã de obtê-lo, para poder consumir aquilo que é produzido por este próprio sistema e satisfazer-se, anula-se.

Se o homem não é central para a organização das instituições sociais e sim o consumo e o lucro econômico, cabe perceber, ao analisar a organização de currículos escolares se a lógica da sociedade industrial que nega a formação do indivíduo se estabelece contribuindo para a não efetivação de uma experiência educacional emancipatória.

## A organização do currículo escolar conforme as necessidades da economia

Atualmente a legislação educacional propõe que o conceito de competências possibilitaria a organização dos conteúdos por disciplinas, por módulos ou etapas, por projetos, sendo a flexibilidade o princípio que estabeleceria estas diversas possibilidades de organização curricular e tendo escola, por meio do seu projeto pedagógico, a opção por uma das formas de organização do currículo. Mas, entre estas formas, tanto o Parecer CNE/CEB 16/99 como o Parecer CNE/CEB 39/04 indicam o currículo por módulos (modularização). No Parecer CNE/CEB 16/99 o currículo por módulos seria uma organização que permitiria a constante reestruturação e atualização dos cursos médios profissionalizantes, de acordo com as demandas do mundo do trabalho, tornando-se o mais adequado para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades fundamentais para a inserção profissional dos homens na atual sociedade tecnológica. O Parecer CNE/CEB 16/99, define por módulo "um conjunto didático-pedagógico sistematicamente

organizado para o desenvolvimento de competências profissionais significativas" E que "sua duração dependerá da natureza das competências que pretende desenvolver. (Parecer CNE/CEB 16, 1999, p. 5). O Parecer CNE/CEB 39/04 destaca em seu texto que o currículo poderá ser organizado por 'etapas com terminalidade', como os módulos, que permitem saídas intermediárias e a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho, que deverão estar articuladas, compondo os itinerários formativos e os desejados perfis profissionais. (Parecer CNE/CEB 39/04, p. 9).

Os documentos escolares analisados fazem 'apologia' a um novo tempo, o presente, ao valorizar o atual estágio de organização e domínio tecnológico. Estes não situam importantes aspectos da história da organização dos currículos escolares na sociedade industrial. Portanto, é importante destacar nomes como Bobbitt, Tyler, Bloom e Nagel e Richman, cujas teorias foram influentes na formação do campo do currículo.

Sobre a constituição dos currículos escolares Kliebard (1974) destaca que no início do século XX, os "administradores de escolas tomaram como modelo seus colegas da indústria e orgulhavam-se do fato de adaptar o vocabulário e as técnicas aí empregadas à administração escolar" (1974, p. 111). A constituição do campo do currículo inicia-se na sociedade norte-americana no final do século XIX e início do século XX, caracterizada pelo desenvolvimento do processo industrial e pelo início de um sistema escolar de massas. Klierbarb (1974) esclarece que a tendência do sistema educacional de adequar-se à forma de organização do trabalho, de tomar como modelo de eficiência os padrões da indústria, se refletiu nos modelos elaborados pelos principais estudiosos do currículo científico.

No início do século passado, nos Estados Unidos, Bobbitt, cujo objetivo era o de adaptar as técnicas do mundo dos negócios – fortemente influenciadas pela Administração Científica de Taylor – as organizações escolares. Bobbitt estabeleceu princípios que serviram para nortear o modelo de eficiência nas escolas, sendo um deles o de educar o indivíduo de acordo com suas potencialidades. Este princípio é considerado por Kliebard (1974) como aquele que irá se tornar a metáfora central da teoria moderna do currículo, pois à escola caberia "determinar (cientificamente) os fatores biográficos, psicológicos e sociais dos seres humanos, a fim de prepará-los para exercer funções muito específicas em nossa sociedade". (113). Portanto, na lógica da eficiência, a previsibilidade passa a ser o curso "natural" do planejamento escolar, exigindo exatidão no estabelecendo dos objetivos educacionais (KLIEBARD, 1974).

No final da década de 1940, Tyler também apresentou proposta para a organização dos currículos escolares que valorizavam a forma precisa de definir os objetivos educacionais preocupando-se em elaborar racionalmente o currículo. Para Tyler (1973), a educação é um processo de mudança de comportamento e, portanto, o primeiro

passo da instituição educacional em relação ao currículo seria o de estabelecer os objetivos e criar mecanismos de avaliação - para saber o alcance real dos objetivos. A idéia é de avaliar o produto e controlá-lo (KLIEBARD, 1974). Os princípios estabelecidos pelo autor foram aceitos pela maioria dos autores envolvidos com o tema currículo, nas décadas posteriores.

Em 1970, o conceito de objetivos comportamentais é substituído pela idéia de formação por competências, sendo essa compreendida como comportamentos mensuráveis, que podiam ser controlados de forma científica. Nesse período, surge nos Estados Unidos da América um movimento baseado no ensino por competências, que se fundamentava na delimitação de metas a serem alcançadas, estabelecendo-se as competências que se deseja que o aluno atinja, para depois estabelecer o modo como cada aluno irá alcançá-las. São representantes desse movimento Bloom (1968) e Nagel e Richman (1971). Nessa forma de organização do ensino, tanto as competências como os procedimentos de ensino são determinados *a priori*, responsabilizando o aluno pelo alcance do padrão de desempenho determinado, ao mesmo tempo em que respeitaria o ritmo de aprendizagem do aluno, já que o tempo de aprendizado torna-se variado. Nessa forma de organização, segundo Nagel e Richman (1971), o aluno torna-se central, pois o enfoque do ensino não está no professor e nem no processo de ensino e sim no processo de aprendizagem. A avaliação é realizada tendo como base o conjunto de objetivos que são determinados e que deverão ser atingidos pelos alunos. Essa forma de organização individualizada, segundo os autores, conduz para a organização curricular que utiliza os módulos – um processo sistemático de desenvolvimento do processo de aprendizagem.

A importância de citar, mesmo que brevemente estes autores contribuem para a análise das formas de organização curriculares estabelecendo as devidas articulações com o sistema de produção capitalista, percebendo o controle sobre os padrões de comportamento social. Uma das finalidades é não tecer análises simplistas e ingênuas que consideram reformas educacionais e mudanças nas propostas de mudança metodológica como sinônimo de transformação e de progresso social.

## **Formação determinada e experiência reflexiva**

A crise ou o colapso da formação cultural da nossa sociedade não pode encontrar justificativa na insuficiência do sistema educacional ou dos métodos pedagógicos, para Adorno (2004). Por isso, ele “questiona as contribuições das reformas educacionais que podem até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente

despreocupação frente ao poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles" (ADORNO, 2004, p. 14). Assim, nas análises sobre os processos de formação educacional deve-se ter claro que, como a ciência e a tecnologia, este se apresenta com duplo sentido: pode conduzir à emancipação ou à barbárie.

A escola deve ser questionada em relação ao seu papel e sobre as possibilidades de uma experiência formativa emancipatória. Como afirmou Adorno (2000), o papel político da escola é educar para a formação de uma "consciência verdadeira e proporcionar aos alunos o que eles "não conseguem mais aprender": a constituição da aptidão à experiência" (2000, p. 146). Nos seus escritos, o autor sublinha a importância da aptidão a experiência em todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até a educação profissional, sendo que "justamente na formação profissional do trabalhador necessita-se de uma aptidão à experiência desenvolvida e um elevado nível de reflexão" (ADORNO, 2000, p. 150).

Um dos mais importantes caminhos para se compreender a racionalidadeposta nos currículos escolares é situar a diferença entre pseudoformação e as possibilidades de uma experiência reflexiva. A pseudoformação pode ser considerada na atual sociedade presente na organização das atividades escolares. A sociedade atual reproduz suas formas de relações sociais por meio do monopólio de formas culturais traduzidas e materializadas em bens de consumo gerados pelo atual sistema de produção de mercadorias, negando a possibilidade de crítica e superação do que está dado, pois estabelece de antemão modelos de conduta e de valores a serem apreendidos, autoritariamente pela determinação cultural instituída – um modelo heterônomo. O pensamento heterônomo não permite a crítica ao presente, ao que está acontecendo ou ao que já foi realizado – legitima a cultura atual que estabelece mecanismos de reprodução, para que sua cópia seja contínua, conservadora e afirmativa.

A escola, conforme se organiza, colabora na limitação da inteligência ao restringir os processos educacionais ao desenvolvimento lógico formal - negando a formação da consciência. Como nos explica Adorno, o conceito de racionalidade ou de consciência é apreendido de forma estreita, pois "aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo – à relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é" (ADORNO, 2000, p. 151). Para o autor, este "sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências" (ADORNO, 2000, p. 151).

Neste sentido, os processos educacionais não devem limitar-se a perguntar o que ensinar e como. Devem perguntar: para onde conduzir? Quem é o indivíduo que se pretende formar? Isto se o objetivo for resgatar a sensibilidade e proporcionar a

experiência. Por isso, torna-se essencial estudar a racionalidade da organização da atual sociedade indústria, pois esta reflexão permite compreender e se contrapor à tal forma de organização social, investigando as possibilidades e os limites de uma educação para a resistência – experiência das contradições. Uma experiência emancipatória constitui-se na permanência dos conceitos adquiridos no decorrer do processo de ensino e aprendizagem e nos vínculos com o passado, com às experiências já vividas, postas nos conceitos em estudo - respectivamente, na continuidade e na temporalidade – por meio de um análise reflexiva que possibilita a crítica e que revela as contradições sociais e os caminhos de transformação das condições objetivas. Sendo assim, a racionalidade que desenvolve as condições de dominação é a mesma que possibilita a consciência crítica e as possibilidades de transformação do indivíduo e da sociedade.

## Conclusão

Neste estudo questionou-se o caráter progressista das reformas escolares, consideradas freqüentemente como um momento de transformação efetiva da sociedade e de aprimoramento social, com a finalidade de demonstrar que inovações nos currículos escolares não representam uma transformação na educação e da sociedade. As reformas escolares se apresentam formatando diferentes possibilidades de experiência formativa: emancipatórias ou regressivas.

O conceito de competências e a proposta de organização do currículo por módulos foram inseridos em um momento de inovações nos processos de produção na sociedade industrial organizando-se a forma de adequá-los às demandas objetivas estabelecidas pela sociedade mantendo padrões de racionalidade e eficiência na organização do currículo escolar e uma formação que não proporciona ao homem processos de formação de indivíduos autônomos, aptos a pensar e a decidir. A transformação da educação depende da transformação da sociedade e não exclusivamente de novas formas de organização do currículo escolar.

Este estudo apresentou informações para repensar a organização curricular da escola e de seu papel. O sentido educativo da organização escolar é realizar uma crítica aos conceitos de ordem e eficiência que influenciaram o pensamento educacional no século XX. Por isso a escola - concebida como uma instituição formadora, cujo papel é colaborar para a inserção do homem no processo social de produção de bens culturais - deve organizar-se com a finalidade de realizar a crítica à racionalidade tecnológica que organiza a atual sociedade industrial avançada e suas instituições. A escola deve criar canais e/ou fóruns para refletir sobre os limites impostos à sua própria atuação, isto é, pensar sobre os fatores que a determinam, se posicionando em relação a eles. Se a escola, enquanto instituição e aqueles que a compõem se considerarem sujeitos históricos,

poderão perceber que devem refletir sobre as determinações de uma sociedade que lhes nega a possibilidade de compreender além dos fatos. Refletir no sentido de duvidar: relacionar os fatos a seu contexto social, investigar suas verdadeiras denominações, negar o óbvio.

## Referências

- ADORNO, Theodor W. (2000). "Educação – para quê?". In: ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. 2<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- \_\_\_\_\_, (2004). *Teoria da Semicultura*. In: Disponível <http://www.educacaoonline.pro.br/art-teoriadasemicultura.asp>.
- BLOOM, B.S., KRATHWOHL, D.R. & MASIA, B.B. (1973). *Taxionomia de Objetivos Educacionais 2: domínio afetivo*. Trad. De jurema Alcides Cunha. Porto Alegre, Editora Globo.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Decreto legislativo no. 2.208, de 17/04/1997. Institui a nova educação profissional do Brasil. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/ftp/dec2208.rtf>. Acesso em: 10 de dezembro de 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (1999). *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*. Brasília.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (1999b) Parecer n. 16, de 26 de novembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares da Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/ftp/ceb016.doc>>. Acesso em: 10 de dezembro de 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Decreto no. 5.154, de 23/07/2004. (2004). Regulamenta o parágrafo 2º. do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece às diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm). acesso em julho de 2004.
- FLEURY, M. T.L. (1994). A cultura da Qualidade ou a Qualidade da Mudança. In: FERRETTI, C.J. . [et al.] *Novas Tecnologias, Trabalho e Educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- HORKHEIMER, M. & ADORNO, T. W. (1973). Indivíduo. IN: Temas Básicos de sociología. São Paulo: Cultrix.
- IANNI, O. (2002). A política mudou de lugar. In: *Desafios da Globalização*. 4<sup>a</sup>.edição. Petrópolis, RJ:Vozes.
- KLIEBARD, H. (1980). Burocracia e teoria do currículo. In: MESSICK, R.; PAIXÃO, L.L. (org.) *Currículo: análise e debate*. Rio de janeiro: Zahar.
- L.D.B.: *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*, Lei no. 9.394/96. (1998).DPSA Editora, Rio de Janeiro.
- MARCUSE. H. (1979) *A Ideologia da Sociedade Industrial.O homem unidimensional*. 6<sup>a</sup>. Ed. – Ed. Zahar. Rio de Janeiro.
- \_\_\_\_\_, (2001). *Sobre o Caráter afirmativo da cultura*. In: MARCUSE, H. *Cultura e Psicanálise*. Trad. de Wolfgang Leo Maar, Isabel Loureiro. In: MARCUSE, H. – São Paulo: Paz e Terra. 7-77.
- NAGEL, T. & RICHMAN, P. T. (1976). *Ensino para a Competência: uma estratégia para*

*eliminar fracasso, instrução programada ramificada.* Tradução Cosete Ramos. Porto Alegre, Globo.

SANTOMÉ, J. T. (2003). *A Educação nos Tempos de Neoliberalismo*. Porto Alegre: Artmed.

TYLER, R. W. (s/d). *Princípios Básicos de Currículos e Ensino*. Tradução Leonel Vallandro. Editora Globo. 10<sup>a</sup> edição.

WARDE, M. J. & HADDAD, S. (1998). Apresentação. In TOMASSI, L; WARDE, M.J.; HADDAD, S. (org.). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. 2a. ed. – São Paulo:Cortez.

Recebido em Maio de 2008

Aprovado em Julho de 2008

# TEORIA CRÍTICA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

## CRITICAL THEORY AND INCLUSIVE EDUCATION

*José Leon Crochik\**

*Nicole Crochik\*\**

### RESUMO:

O objetivo deste artigo é pensar algumas questões referentes à educação inclusiva à luz da teoria crítica. São expostas algumas das contradições desta sociedade, salientando que não possibilita que haja igualdade, já que é necessário para sua manutenção que exista a dominação da vasta maioria da população por uma minoria e a competição entre todos, estabelecendo-se uma hierarquia dos mais e dos menos aptos. Dessa forma, é difícil se lidar com as diferenças dentro desse contexto, sobretudo, as que lembram a fragilidade, dado o esforço que fazemos em suprimir o que se considera fraqueza. Nesta sociedade, a educação tem predominantemente como objetivo a adaptação àquela hierarquia; a educação inclusiva, por sua vez, pode ser defendida como aquela que ao mesmo tempo em que indica os limites sociais, aponta a necessidade da transformação social para cumprir seu objetivo de educar a todos. A formação de classes homogêneas quanto ao desempenho escolar, a idéia de talento, o incentivo à competição, são criticados, tendo em vista o desenvolvimento da sensibilidade e a identificação com o diverso.

### PALAVRAS-CHAVE:

Teoria Crítica, Educação Inclusiva, Identificação com o mais frágil.

\* Docente do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Tem bolsa de Produtividade em Pesquisa do CNPq, a quem este autor agradece.

\*\* Pós-graduanda no Curso de Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

### ABSTRACT:

The aim of this text is to discuss some of the questions about inclusive education, using concepts of Critical Theory. Some contradiction of the society are showed, empathizing that is impossible to have equality in this context, since is necessary that a small group of the society dominates a bigger one, having as consequence a competition between all of them, creating an hierarchy of more or less apt. In such way, it is hard to handle differences, because they remind us about our own fragilities, that we try so hard to suppress. In this society, the mainly objective of education is to adapt to these hierarchy; the inclusive education can be appointed as a form to show the social limits and the necessity of a change in this society to become possible an education for everyone. Existence of homogeneous classes based on schools grades, the idea of talent and the incentive to competition are criticized, in consideration of development of sensitivity and identification with the different.

### KEY WORDS:

Critical Theory, inclusive education, identification with the most fragile one.

À época da produção dos pioneiros da Teoria Crítica da Sociedade - Adorno, Horkheimer, Marcuse, Benjamin - não se discutia a educação inclusiva, fenômeno que se desenvolveu muito a partir da década de 1990, com importantes movimentos nas décadas anteriores. Assim, não é possível extrair diretamente dessa perspectiva teórica, conceitos e princípios para se pensar a educação inclusiva. Além disso, a atenção que deram à educação escolar não foi ampla, ainda que todos eles tenham se preocupado com a formação do indivíduo. Theodor W. Adorno, entre eles, foi o que mais escreveu acerca desse tema. Não obstante, é possível circunscrever algumas indicações da obra desses autores que nos permitam pensar a educação inclusiva. Antes, no entanto, cabe-nos dizer algo a respeito dessa nova proposta para a educação.

Marcos importantes desse movimento foram o Congresso realizado em Jomtien sobre educação para todos em 1990 e a Declaração de Salamanca em 1994. Trata-se de um movimento mundial que conta também com o apoio da UNESCO (AINSCOW, 1997). A concepção de educação inclusiva engloba todos os alunos de minorias sociais que devem estudar em conjunto com os demais em salas de aula regulares. Distingue-se da educação integrada, segundo alguns autores (MITTLER, 2003; VIVARTA, 2003), devido à ênfase dada à adaptação da escola para receber essas minorias, o que inclui desde adequações do ambiente físico até a alteração curricular. Já a educação integrada aceita os alunos dessas minorias, mas a escola se altera pouco para isso. Apesar de a educação inclusiva se dirigir a todas minorias sociais - até então não presentes nas classes regulares -, ela tem sido discutida, sobretudo, em relação aos alunos com deficiências (SANS DEL RIO, 1996; MUÑOZ, 2007).

No Brasil, a partir de meados da década passada, esse movimento se fortaleceu, e, segundo dados da Secretaria da Educação Especial (2007), a presença de alunos com necessidades educativas especiais em salas de aula regular passou de 24,7% em 2002 para 46,4% em 2006. Em 1998, do total de alunos com necessidades educativas especiais matriculados, 87% freqüentavam instituições ou classes especiais; em 2006, do total, 53,6% estavam em instituições ou classes especiais e 46,4% em classes regulares. Observa-se, assim, que pouco mais da metade desses alunos ainda estuda em instituições ou classes especiais, e que o número de matrículas em classes regulares ampliou-se significativamente. Também é importante assinalar que grande parte dos potenciais alunos com deficiência não está em nenhum tipo de escola

A legislação brasileira contém artigo que determina que todos os alunos devem, preferencialmente, estudar em classes regulares. Assim, não há obrigatoriedade das escolas em aceitar a matrícula e o acompanhamento de todos os alunos que as

procuram, situação que difere da de outros países. A esse respeito, poderíamos pensar que essa obrigatoriedade não seria necessariamente algo bom, já que as escolas e seus integrantes, que não estivessem convictos a respeito da educação inclusiva, poderiam não atuar favoravelmente aos alunos antes segregados.

Na Espanha, de acordo com Enguita, entrevistado por Zibas (1999), as escolas privadas são financiadas pelo estado e tentam evitar ter alunos considerados problemáticos. Segundo ele, isso é feito de forma velada; as escolas públicas também, em geral, não querem o novo tipo de alunado, mas têm menos condições de recusá-lo.

Segundo Apple (2002), isso ocorre também na Inglaterra. Um dos motivos que têm levado as escolas desse país a dificultar a recepção de "alunos problemáticos", de acordo com esse autor, é o de que essas instituições não querem alunos que rebaixem as avaliações medidas nacionalmente, cujo resultado pode acarretar a diminuição de subsídios públicos. Dessa forma, as escolas procuram alunos que não tenham problemas de aprendizagem, já que, com exceções, se preocupam predominantemente em desenvolver habilidades e transmitir conhecimentos, sem discuti-los; preferem ensinar alunos, para os quais, elas seriam, no limite, dispensáveis, já que sendo esse o único objetivo dessas instituições, surge a possibilidade desses alunos cumpri-lo de outras formas. Podemos pensar que isso não acontece apenas com alunos de inclusão, já que é possível observar diversas escolas que realizam "vestibulinhos" para ingresso no Ensino Fundamental, visando ensinar apenas pessoas com mais facilidade de aprender, a fim de ter uma boa porcentagem de aprovação nos melhores vestibulares do país, e, como consequência, se transformarem em instituições reconhecidas. O "darwinismo social", que antes ocorria ao longo do processo de escolarização, passa a selecionar os mais aptos desde o início.

No Brasil há alguns indicadores obtidos por exames nacionais organizados pelo Ministério da Educação - o Sistema de Avaliação da Educação Básica, por exemplo - além das avaliações das universidades e dos cursos de pós-graduação. Se esses exames, de um lado, permitem uma estimativa da adequação das escolas na formação dos alunos, o que poderia implicar que as escolas melhorassem o seu desempenho, de outro, talvez estejam cumprindo o mesmo papel criticado por Apple (2002): o de incentivar o não ingresso, nas escolas que obtêm os melhores índices, dos alunos considerados, por diversos motivos, mais problemáticos. Nas escolas particulares, uma melhor classificação no *ranking* poderia significar mais alunos, nas públicas, mais subsídios do estado. Essas avaliações escolares nacionais revelam a nova forma de estado existente que, mais do que pregar o discurso

liberal acerca da regulação do mercado, estabelece metas para esse mercado, para favorecer, mesmo na escola, a produção em moldes industriais.

Em nosso meio, as escolas públicas se vêem mais obrigadas a aceitar alunos considerados problemáticos do que as privadas, tal como ocorre no sistema de saúde (no qual, os planos privados tentam se abster de atender as doenças mais custosas, remetendo os doentes para o serviço público). De todo modo, as escolas que têm mais recursos materiais podem contratar profissionais melhor qualificados e manter um menor número de alunos em sala de aula, o que contribuiria para um melhor desempenho nos exames nacionais, e as que têm menos condições financeiras - no Brasil, em geral, as escolas públicas - têm os piores indicadores.

No que tange à educação inclusiva, essa distinção deve se manter. Se, de um lado, as escolas públicas regulares realizam mais matrículas de alunos com deficiência do que as privadas, conforme mostram os dados citados do censo escolar brasileiro<sup>1</sup>, de outro lado, as escolas particulares parecem ter mais condições para atender esses alunos.

Há diversos modelos de educação inclusiva. Beyer (2005) propõe uma educação especial móvel, que se caracterizaria em ter professores especializados na sala de aula regular para os alunos de inclusão que, segundo ele, é o que ocorre na Alemanha: "O paradigma que se propõe para a educação especial, diante das últimas transformações paradigmáticas, é, assim, o de uma educação especial móvel, dinâmica, deslocada dos redutos históricos da escola especial para uma presença subsidiária nas escolas regulares" (p. 39).

Pacheco *et al.* (2007) descreve que na escola que dirige em Portugal - a Escola da Ponte - há currículo individual para todos os alunos, independentemente de terem ou não deficiência, já que cada um tem seu ritmo próprio. Na Argentina, a legislação obriga que exista uma relação entre as escolas especializadas e as regulares: os alunos que são matriculados em escolas especiais devem passar períodos nas classes regulares; os que são matriculados em classes regulares devem ter reforço em instituições especiais de ensino (FERBER, 2005).

Nesse breve esboço acerca da educação inclusiva, pode-se verificar algumas questões presentes, tais como a da convivência da educação segregada com a

---

<sup>1</sup> Segundo dados do INEP (2007), o número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais no Brasil é um pouco maior no ensino público (51%) do que no ensino privado (49%); no ensino privado, a maior oferta de ensino a esse alunado ocorre em instituições especializadas (96%); no ensino público, a maior porcentagem de matrículas de alunos com necessidades educativas especiais ocorre em classes comuns do ensino regular (50%).

educação integrada/inclusiva, a da contraposição entre educação integrada e educação inclusiva, a da proposta de educação especial móvel, que pode significar a continuidade da educação segregada sob nova roupagem. A elas se deve adicionar que a escola, assim como outras instituições, é conservadora e para que se altere tal como pretendem os proponentes da educação inclusiva, ainda há de se esperar muitos anos. Além disso, em nosso meio, ela sequer é objetivo principal das discussões educacionais, preocupadas com outras questões: indisciplina, analfabetismo e analfabetismo funcional, baixo aprendizado. Todavia, é inegável o seu avanço. Para pensá-la, a teoria crítica traz mais do que discussões e análises apropriadas, mas a reflexão da relação entre o movimento social e as modificações escolares, que é fundamental.

A escola, como toda instituição, é alterada em conformidade com as modificações sociais, e é nas mudanças da sociedade que devemos, ainda que não de forma direta, procurar as novas tendências educacionais que surgem. É certo que, como Adorno (2004a) afirma, as mudanças culturais são mais lentas do que as que ocorrem na estrutura da sociedade, e, assim, é num passado não muito longínquo que devemos buscar as raízes sociais desse fenômeno relativamente recente.

De início, cabe assinalar, que a sociedade é contraditória: simultaneamente conservadora e progressista; assim, todas as mudanças acarretadas pela sua própria transformação também são contraditórias. As contradições apresentadas nos últimos tempos, contudo, são peculiares, uma vez que a sociedade já tem condições objetivas - riquezas, conhecimentos e tecnologias - para erradicar a miséria da face da Terra; como isso não ocorre, devido a interesses políticos das camadas dominantes, todo avanço contém em si mesmo o que já seria possível e que, no entanto, continuará a ser negado: uma sociedade justa, igualitária e livre da opressão. Isso não chancela o pessimismo, mas permite analisar as mudanças dentro dos limites de poder estabelecidos e indicar porque não podem ser plenamente realizáveis nesta sociedade, o que por si só fortalece a luta política.

Já em meados da década de 1940, Horkheimer e Adorno (1985) argumentaram, como dito antes, que as condições sociais objetivas para uma sociedade justa e igualitária já estavam maduras, mas que alguns grupos sociais assumiram o poder de modo a perpetuar um sistema social anacrônico, calcado na necessidade de produção de bens materiais, quando a possibilidade de todos termos de trabalhar um mínimo, devido à riqueza e ao conhecimento acumulados, já estar dada, disso resultando o fascismo, posto que só um regime autoritário pode fazer com que os indivíduos atuem contra seus próprios interesses,

identificando-se com um sistema social que não lhes possibilita a liberdade. Nas palavras desses autores:

Nas condições atuais, os próprios bens da fortuna convertem-se em elementos do infortúnio. Enquanto no período passado a massa desses bens, na falta de um sujeito social, resultava na chamada superprodução, em meio às crises da economia interna, hoje ela produz, com a entronização dos grupos que detêm o poder no lugar desse sujeito social, a ameaça internacional do fascismo: o progresso converte-se em regressão (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 15).

Tendo em vista que o progresso, no passado, gerava condições, quer para a liberdade dos homens em relação a uma vida de sacrifícios, quer para o enriquecimento da burguesia, e que, atualmente, tende apenas a privilegiar a camada dominante, a melhoria nas condições de justiça, de liberdade, de felicidade torna-se o oposto: quanto mais justiça, menos justiça; quanto mais liberdade, mais opressão, quanto mais felicidade, mais essa é ilusória. Frente à flagrante possibilidade de liberdade, a ideologia liberal não é mais capaz de ocultar a exploração social, e só regimes de força, como o fascismo, conseguem manter os interesses dos mais poderosos. A ideologia não se sustenta mais somente como um discurso; para que os indivíduos ajam a favor da reprodução social é necessário que ela atue sobre as disposições psíquicas individuais, para que esses se adaptem à sociedade existente. E a indústria cultural auxilia o cumprimento dessa missão.

Temos assim uma contradição para pensar: segundo os frankfurtianos, o sistema social tende a se enrijecer, mas a luta pela educação inclusiva deveria implicar a flexibilidade dos homens para o convívio com as diversas diferenças. A perseguição às minorias, as quais a educação inclusiva tenta incorporar, é recorrente, segundo Horkheimer e Adorno (1985), posto que a sociedade se desenvolveu tendo em sua base a dominação em relação à natureza e em relação aos homens; na análise que fazem da pretensão dos judeus liberais que esta já seria uma sociedade livre pontuam:

Os judeus liberais, que professaram a harmonia da sociedade, acabaram tendo que sofrê-la em sua própria carne como a harmonia da comunidade étnica (*Volksgemeinschaft*). Eles achavam que era o anti-semitismo que vinha a desfigurar a ordem, quando, na verdade, é a ordem que não pode viver sem a desfiguração dos homens. A perseguição dos judeus, como a perseguição em geral, não se pode separar de semelhante ordem (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 158-159).

Por outro lado, em seus debates com Becker, Adorno (1995a) defende que o objetivo da educação deve ser o de ir contra a barbárie. Em seu ensaio *Educação*

*após Auschwitz*, Adorno (1995b) argumenta que toda a educação deveria se voltar a dificultar que os caracteres propícios ao nazismo pudessem continuar a surgir. Nesse mesmo texto, argumenta que as condições objetivas que geram a violência não podem no momento ser alteradas, dada a independência que possuem em relação aos homens, por isso, caberia fortalecer o sujeito a ser autônomo, no sentido que Kant (1992) dá a esse termo; o sujeito deveria ser formado para resistir à barbárie, inclusive à própria. A educação deveria ter com clareza fins humanos e mesmo a violência que busca esse fim não seria irracional. Ora, quando se propõe a educação inclusiva, voltada à diversidade, o seu caráter humano se expressa, sobretudo, quando se lembra que para os homens a essência está na diferença (ADORNO, 2004b).

Durante o nazismo diversas minorias foram perseguidas e parte delas eliminadas, entre elas, os deficientes (XAVIER, 2004). Adorno (1995b) argumenta que a identificação com o mais frágil seria um obstáculo a esse tipo de perseguição. Junto com Horkheimer desenvolve que os mais frágeis lembram a natureza não dominada da qual o homem procura se diferenciar, e essa lembrança atua para que o mais frágil seja mais uma vez posto sob controle (HORKHEIMER; ADORNO, 1985). A relação de dominação entre os homens reflete a que existe entre os homens e a natureza. No ideal de perfeição, de comando, de eficiência, o indivíduo "civilizado" nega os limites da natureza, presentes nos homens. Dessa forma, a eliminação do mais fraco é mais uma vez a negação da própria fragilidade. Se no lugar dessa negação, houvesse a identificação, o reconhecimento da violência - que se faz a si mesmo e ao outro - a relação de dominação poderia ser evitada. Nesse sentido, a contraposição entre as classes escolares homogêneas, formadas, sobretudo, nas escolas propedêuticas ao vestibular para aumentar sua eficiência, e as que contemplem a diversidade, proposta pela educação inclusiva, evidencia a contraposição entre a formação do "guerreiro" e a formação para a convivência, para a paz.

Para não haver a identificação entre os homens, dadas as suas diferenças, é necessário um trabalho sobre a percepção e sobre a consciência para que ocorra a negação dessa identificação; é necessário que os indivíduos não percebam os outros como indivíduos, mas como membros de "espécies". Tal como afirmamos antes, isso ocorre por uma ideologia que se volta mais para as necessidades psíquicas dos indivíduos, geradas na primeira infância, do que para um conteúdo racional. Não pode haver, sobretudo, identificação com o mais frágil, dado que esse lembra a natureza pretensamente superada pelo indivíduo aparentemente civilizado. Como pela competição entre os homens, incentivada por esta sociedade, são valorizados

os mais aptos, os mais fortes, esses têm de se distanciar dos mais frágeis, não podendo nesses se reconhecer. Caberia à educação que se volta contra a barbárie criticar as bases sociais que geram a competição e não mais acalentá-la.

Essas considerações, de acordo com a teoria crítica e com as propostas de educação inclusiva, são o suficiente para se pensar que a educação voltada para a homogeneidade dos alunos é contrária ao que se pretende para a formação dos homens. A formação deve transmitir a cultura para que a natureza diferente de cada indivíduo possa ser expressa e para que, na esteira de Leibniz (1979), cada mônada possa representar um ponto de vista distinto do universo. Se uma consciência necessita de outra para se fundar, para se reconhecer e ser reconhecida, cada um deve se reconhecer e ser reconhecido em todos (HORKHEIMER; ADORNO, 1978). Os que são distintos por motivos naturais e culturais deveriam poder ser identificados com uma possível humanidade não realizada, no sentido de manter a esperança de um dia ela ser possível.

Mas se a educação deve se voltar para o fortalecimento do sujeito contra a barbárie, são necessários mais do que conteúdos, mais do que o desenvolvimento de habilidades, mais do que o desenvolvimento do pensamento formal e de uma ética que seja externa e só fortaleça a existente consciência moral heterônoma, bem representada pela “camisa de força” que se tornou o “politicamente correto”. Claro, o conhecimento como esclarecimento é fundamental para combater os mitos e as superstições; as habilidades e o pensamento formal, para continuar a criar as condições para uma sociedade na qual o sofrimento oriundo do trabalho alheio ao homem não seja mais necessário; a experiência intelectual, contudo, seria vital, segundo Adorno (1995c), no momento em que são confrontadas as categorias criadas pelo homem para se adaptar e o mundo ao qual esse se adapta, para que esse último não seja reduzido às primeiras. Dessa forma, as categorias nas quais são postas as minorias, pelas quais a educação inclusiva luta para que sejam educadas em conjunto com todos, não expressam os indivíduos que tentam representar, mas o entendimento que é necessário para que, como conhecidos, não representem nenhuma ameaça. A convivência com essas minorias permitiria confrontar o conceito que se tem acerca delas com elas. Antes de um indivíduo pertencer a um grupo, ele pertence à espécie humana, e é com essa que todos deveriam se identificar.

Para se adaptar ao mundo, o homem o conhece e o transforma segundo as suas necessidades. Para isso, percebe a repetição dos fenômenos, pela projeção de suas categorias *aprioris*, tais como delimitadas por Kant (1991). As repetições presentes nas leis servem para o controle dos objetos submetidos a essas leis, mas como esse filósofo enuncia, o “em si” do objeto não pode ser percebido pelos

homens. As categorias prepostas às minorias: menor de rua, pobre, cigano, imigrante, deficiente, são camadas externas que se interiorizam como uma segunda natureza, que passa a ser considerada como a primeira. Poder ser educado contra a barbárie é também pensar as categorias do pensamento e perceber a violência feita ao objeto categorizado. Ora, a linguagem que insiste em apreender o objeto em categorias fixas dificulta a percepção de que ele tem muitas outras qualidades e potencialidades do que aquelas afixadas por essas categorias; alguns indivíduos podem apresentar a mesma dificuldade que outras pessoas, mas por já estarem rotulados como "deficientes intelectuais", por exemplo, uma dificuldade que poderia ser considerada não problemática em outra pessoa passa a ser encarada como algo especialmente inapropriado. Observando o cotidiano escolar, podemos perceber como é difícil para um aluno conseguir se desenvolver para além do seu rótulo; dessa forma, fica claro como "profecias auto-realizadoras" (ROSENTHAL; JACOBSON, 1973) acontecem a todo o momento, quando os alunos só conseguem mostrar o que já era esperado deles. Não que a classificação não seja necessária e não represente em algo os objetos, mas como dizem Horkheimer e Adorno (1978): numa sociedade livre, as categorias deveriam ser aplicadas somente aos objetos e não aos homens. Dessa maneira, as classes homogêneas, como ressaltado anteriormente, são contrárias à formação do homem para a sensibilidade, para a diversidade, mas, de forma similar, uma classe dividida em "minorias" e "maioria" não atende ao reconhecimento dos indivíduos. Ora, a inteligência é a sensibilidade que permite o discernimento; uma educação contrária à diferenciação desenvolve um pensamento mecânico que é mais próximo da técnica do que o pensamento que a gera:

Em geral este conceito [de racionalidade ou de consciência] é apreendido de um modo excessivamente estreito, como capacidade formal de pensar. Mas esta constitui uma limitação da inteligência, um caso especial da inteligência, de que certamente há necessidade. Mas aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo - a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. (ADORNO, 1995c, p. 151)

Tendo em vista as necessidades de reprodução da atual sociedade, para que o poder estabelecido seja mantido, o pensamento lógico e matemático passou a ser sinônimo do pensamento, o que permite reduzir o entendimento dos objetos segundo as categorias do sujeito, mas não refletir a si próprio, e nem pensar na diferença existente entre as categorias lógicas e o objeto apreendido; a linguagem,

por sua vez, cede o seu objetivo de precisão da delimitação do objeto enunciado em favor da clareza da linguagem, para que todos possam entender o que está sendo transmitido. A relação entre sujeito e objeto, própria ao conhecimento, expressa pela linguagem, não deve ser aquela que aprisione o objeto por meio da palavra que representa o sujeito, mas a que seja adequada a expressar esse último como objeto e ao mesmo tempo como sujeito; deve permitir que a objetividade humana se revele pela subjetividade: quanto mais o sujeito tiver em conta as suas determinações naturais e sociais, mais ele se torna em homem. Mas se o pensamento é reduzido a formas e a linguagem à clareza da transmissão, nossa formação é incompleta, e a parte que resta completar fica por conta das categorias da magia e da superstição que são fortalecidas também pela indústria cultural. Se a diferenciação individual, a individuação, só ocorre com a interiorização da cultura, essa tem de oferecer recursos para que a natureza, em certa medida diversa em cada indivíduo, possa se expressar, e na multiplicidade de expressões, os alunos possam se identificar entre si. Não se trata, portanto, de negar as diferenças existentes por diversos motivos, mas poder expressá-las pela universalidade da linguagem que permite nomear o diverso. Não a linguagem da clareza, da operacionalidade, da técnica, mas a que expressa o que realmente os homens são e o que poderiam ser.

Como salientado anteriormente, se o sistema de produção que sustenta os donos do poder, que, por sua vez, representam o capital, torna-se cada vez mais independente dos homens, podendo gradativamente substituí-los pela automação e outras técnicas de produção mais eficientes, o trabalho pode ser cada vez mais dissociado da educação. Assim, o trabalho (alienado) necessário à reprodução da espécie poderia ser reduzido a um mínimo, e a educação que se volta para o trabalho pode ser considerada anacrônica. Cabe não confundir a educação voltada à formação do trabalhador com a educação que tem o trabalho como um método para a formação, como a proposta por Freinet e, em nosso meio, a desenvolvida por Paulo Freire: o conhecimento acerca da modificação da natureza por meio do trabalho pode ser importante para a formação, sem que essa se volte para o mercado, em tese já inexistente na sociedade estruturada pelo capitalismo dos oligopólios. Nesse sentido, a educação já conta com condições objetivas para se voltar não para o controle da natureza, mas também para a sua preservação.

A formação, segundo Adorno (1972), tende a se tornar do século das luzes para a atualidade em pseudoformação, propícia ao pensamento mágico e à superstição. Até o século XIX, uma parcela da população que tinha sua existência material garantida - a elite social - podia ser formada pela cultura que desenvolvia a reflexão, a sensibilidade, à custa de muitos que tinham de trabalhar ou que

pertenciam ao exército industrial de reserva; após isso, a educação, por necessidade da produção, mas também pelo avanço democrático da sociedade, teve de se voltar a todos. A educação oferecida à maioria, que antes vivia à margem do sistema, é uma educação de massa, que é voltada para quem não tem condições objetivas para bem aproveitá-la, como as crianças que têm de trabalhar, além de irem para a escola.

Além disso, ainda conforme esse autor, a cultura que tinha uma relativa autonomia em relação à produção material deixou de tê-la. Antes, na sociedade liberal, a cultura transmitia conteúdos e formas propícias à crítica à sociedade existente, pedia pela autonomia dos homens; agora, na sociedade administrada, ela forma, predominantemente, para a adaptação. Antes, era falsa e verdadeira: verdadeira pelos valores que defendia - liberdade, igualdade, justiça - falsa por julgar que aquela sociedade, que tinha a injustiça em sua base, poderia realizar esses valores. A ideologia atual, como conteúdo, é mentira manifesta: todos já sabem que esta sociedade não pode realizar o que o discurso propõe; como dissemos antes, ela deve se dirigir à delimitação da estrutura da percepção e da consciência. Claro, a cultura não é só ideologia e, no período liberal, permitia também a crítica da ideologia; a atual, contudo, é tendencialmente adaptativa, e colabora com a regressão dos homens. Os conteúdos atuais da educação não formam mais, 'instrumentalizam', são propícios ao desenvolvimento de capacidades e habilidades necessárias à adaptação: antes para o trabalho, hoje ao convívio social:

A substituição dos fins pelos meios substitui as propriedades nos próprios homens. *Interiorização* seria a palavra errada para designar isto, porque aquele mecanismo não deixa que se forme uma subjetividade firme: a instrumentalização usurpa seu lugar. Na pseudo-atividade, assim como na revolução fictícia, a tendência objetiva da sociedade liga-se, sem fissuras, à involução subjetiva. (ADORNO, 1995d, p. 218)

O que importa não é mais a interiorização da cultura que possibilitava a diferenciação individual, mas "estar a par", identificar o que existe, dizer: "é isto", como se tudo não fosse produzido socialmente a partir do que a natureza nos oferece.

A autonomia de parte dos indivíduos era necessária quando a sociedade ainda não tinha como principal característica a administração; até então, eram necessários indivíduos capazes de produzir o que ainda não existia; na sociedade do capitalismo dos oligopólios, deve-se formar indivíduos produtivos e adaptados às necessidades de produção. Com o avanço desse tipo de capitalismo, há o fim progressivo do emprego - a expressão "desemprego estrutural" não é casual - , os indivíduos devem

ser mantidos dentro de limites estritos para não tentarem se apossar do que nunca irão por si só conseguir, o que pode levá-los a sobreviver por meios considerados violentos. Nesse sentido, é claro que a educação deve ser contrária à violência, contra a barbárie, mas não deve ocultar que a violência está na estrutura desta sociedade e que se reproduz necessariamente nos homens.

Como cada vez menos é possível um indivíduo poder pelo seu próprio esforço obter sua autonomia financeira, a competição é cada vez mais acirrada e não há educação que possibilite a solidariedade nessas condições sociais; ainda que sempre deva almejá-la, posto que isso permite pensar na necessária transformação social para que ela seja possível. Assim, a educação não só deve se voltar para a transmissão e desenvolvimento de valores humanistas, como indicar as condições sociais que impedem esse desenvolvimento. Mas a tarefa é mais árdua ainda, se considerarmos o que foi dito antes: a percepção e a consciência são delimitadas para que a realidade não possa ser percebida e pensada segundo seus próprios termos.

Essa dificuldade se relaciona, em nosso tempo, diretamente à educação para a adaptação. Na década de 1960, em um outro debate entre Becker e Adorno (ADORNO, 1995e), o primeiro, ao se referir à filha do presidente Kennedy, argumenta que o destaque que é dado com euforia pela imprensa é o de que ela se mostrava uma criança bem adaptada, o que levou ambos a criticarem a forma predominante de educação, que tem como meta a adaptação à sociedade, descuidando da formação de indivíduos emancipados. A adaptação é algo necessário, mas a educação que somente a privilegia forma “pessoas bem ajustadas”, que tendem a ser heterônomas, não emancipadas. Nesse mesmo debate, criticam a idéia de talento e de gênio, insistindo que o talento se forma, não é inato. Becker, sobretudo, defende a idéia de um currículo diversificado, que tenha a presença do aluno na sua constituição. Essa idéia é própria à educação inclusiva que busca atender às diferenças individuais, sem abandonar o currículo comum, que deveria expressar o que é importante a todos aprenderem e desenvolverem, considerando a necessária adaptação dos homens e também a crítica ao que, como adaptação, tornou-se anacrônico.

Pacheco *et al.* (2007), como citado anteriormente, argumenta que na Escola da Ponte, os currículos são diversificados para todos, não só para os alunos que pertencem a minorias. Assim, a educação inclusiva não visa somente os alunos considerados com necessidades educacionais específicas, mas a todos os estudantes. Dessa maneira, a perspectiva de entender pessoas que possuem dificuldades de participar do cotidiano escolar muda de forma; é possível que os alunos se

identifiquem entre si a partir do momento que percebam que nem todos se interessam pelo mesmo assunto e que nem todos aprendem da mesma forma. Apesar disso, não deve ser deixada de lado a questão acerca do porquê de alguns, ou de vários alunos, não se interessarem por determinados temas.

A competição, própria à luta pela sobrevivência, ou por uma vida melhor, incentivada pelo capitalismo, é tão anacrônica quanto esse. Nesse momento, no qual o mercado de trabalho é restrito, a competição guarda o desespero de sucumbir aos mais fortes, e mais uma vez a fragilidade é negada. No que concerne à educação inclusiva, o aluno que pertence às minorias ilustra esse desespero, já que preserva em seu isolamento o sofrimento que é geral: o cativeiro das mônadas que não conseguem sair de si mesmas. Ele que não pode competir em igualdade de condições com os outros, deve fortalecer o fim da necessidade da competição. Os psicanalistas podem alegar que a competição está presente no complexo de Édipo, portanto, seria independente do sistema social, mas deveriam considerar que o próprio pai, como autoridade, foi enfraquecido, ao mesmo tempo em que a socialização ocorre cada vez mais diretamente por instâncias sociais mais abstratas. E, assim, segundo Marcuse (1981), se o pai tem menos a oferecer, tem menos a impor, atenuando a sua influência, que podia suscitar competição. De todo modo, se os homens puderem, desde cedo, aprender que a cooperação é mais produtiva que a competição, podem ser mais indivíduos e menos individualistas. De outro lado, deve-se considerar que a cooperação não pode ser pensada como um fim em si mesmo: a cooperação era imposta nas manufaturas do século XIX, segundo a análise de Marx (1984), e para a visão liberal, a própria competição individual levaria à cooperação na constituição da sociedade, uma vez que supõe que cada um agindo de acordo com seus interesses contribuiria para o desenvolvimento geral. Se a cooperação, contudo, pode se apresentar de formas diversas, a competição nos leva a só pensarmos nos outros como objetos para satisfazer nossos objetivos e necessidades.

Com a crítica à competição, não se pretende desconhecer que o capitalismo, por dividir os homens em classes sociais, incita-os a competir ou pelo lucro, na classe detentora dos meios de produção, ou por empregos, por aqueles que ainda podem lutar por um emprego; assim, não é possível incentivar a cooperação na escola sem fazer a crítica à sociedade organizada nesses moldes; a educação, segundo Adorno (1995b) deve ser essencialmente política, não devendo deixar de fazer as críticas necessárias.

Se os indivíduos se formam pela interiorização da cultura, conforme salientado anteriormente, a crítica à própria cultura deve ser feita, posto que somente uma

cultura bem desenvolvida possibilitaria a formação de indivíduos conscientes de si e do mundo. Assim, ainda que isso não se apresente nas propostas da educação inclusiva, devemos pensar que a cultura atual transmitida pela educação incentiva pouco à reflexão, que não se reduz a questões técnicas, e que a sua apropriação pela indústria cultural também deve ser criticada por reduzi-la a um conjunto de bens culturais a serem consumidos. Dessa maneira, o indivíduo não se forma, se conforma, posto que os conteúdos transmitidos em vez de possibilitarem experiências intelectuais, fortalecem a acomodação ao que existe. A possibilidade da percepção de transformação, que permite ao homem ser histórico, se perde.

Como esta sociedade não vive sem a exclusão, devemos estar atentos a que mesmo que as minorias possam freqüentar as classes regulares, outras formas de segregação possam ser desenvolvidas. Uma delas é a marginalização dessas minorias que podem ser toleradas desde que fiquem à parte, ou seja, elas podem fazer parte do cotidiano escolar com a condição de estarem à parte dele. Isso parece ser próprio à educação integrada, mas aparece, também, na proposta de educação especial móvel citada anteriormente (BEYER, 2005). A imposição de um educador, ou uma pessoa próxima ao aluno incluído, para que esse seja aceito não deixa de ser também uma outra modalidade de discriminação. Claro, não se trata de ser purista e deixar de reconhecer que, por vezes, isso seja necessário, mas que se a escola precisa do recurso de outros profissionais ou pessoas, não está assumindo plenamente a sua função. Assim, como discutido, a educação inclusiva é uma proposta importante que nos ajuda a pensar na educação como um todo. A dificuldade que as escolas mostram em relação à inclusão apenas comprova que a noção de educação está pouco clara para essas instituições.

Conforme desenvolvido, ao longo deste texto, algumas das análises realizadas pelos autores da Teoria Crítica da Sociedade são propícias à atual discussão sobre a educação inclusiva. O entendimento de que a escola não pode ser pensada independentemente da sociedade nos obriga a pensar qual relação pode haver entre as propostas de educação inclusiva e as atuais necessidades sociais a serem cumpridas pela escola, que podem prescindir de boa parte da formação destinada ao trabalho; a questão da identificação com o mais frágil e, assim, com a própria fragilidade que a educação pode suscitar, permitiria o enriquecimento das experiências e o desenvolvimento da inteligência calcada na sensibilidade para as diferenças e não, como ocorre agora, o desenvolvimento de uma inteligência predominantemente dirigida à adaptação, que salienta a lógica das classes e da ordenação, isto é, o pensamento sistemático; a crítica aos conceitos de gênio e de talento, que não devem ser explicados como fenômenos naturais, mas culturais; a

crítica à competição, que dificulta a identificação entre os alunos, pois, ao contrário, enseja a hierarquia superior/inferior entre os colegas que competem entre si; a reflexão que fizeram acerca da indústria cultural, que nos permite, por meio da crítica, condenar a redução da cultura a bens culturais, são elementos importantes para essa discussão. Talvez - o mais importante a ser dito a respeito de se pensar a educação inclusiva pelas análises desenvolvidas pela teoria crítica - é que ela permite um movimento social consciente dos limites de suas possibilidades nesta sociedade, sem abandonar a luta necessária por uma sociedade humana.

## Referências

- ADORNO, T. W. Teoría de la seudocultura In: ADORNO, T. W. *Filosofía y superstición*. Madrid: Alianza Editorial, 1972, p. 141-174.
- \_\_\_\_\_. Educação contra a barbárie. In: ADORNO, T. W. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a, p. 155-168.
- \_\_\_\_\_. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, T. W. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b, p. 119-138.
- \_\_\_\_\_. Educação - para quê? In: ADORNO, T. W. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995c, p. 139-154.
- \_\_\_\_\_. Notas marginais sobre teoria e práxis. In: ADORNO, T.W. *Palavras e Sinais*. Trad. Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995d, p. 202-229.
- \_\_\_\_\_. Educação e emancipação. In: ADORNO, T. W. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995e, p. 119-138.
- \_\_\_\_\_. Postscriptum. In: ADORNO, T.W. *Escritos Sociológicos I*, obra completa. 8 (A. G. Ruiz, trad.). Madri: Ediciones Akal, 2004a, S.A, p. 79-85.
- \_\_\_\_\_. Sobre la relación entre sociología y psicología. In: ADORNO, T.W. *Escritos Sociológicos I*, obra completa. 8 (A. G. Ruiz, trad.). Madri: Ediciones Akal, S.A, 2004b, p. 39-78
- AINSCOW, M. Educação para todos: torná-la uma realidade In: AINSCOW, M. PORTER, G. e WANG, M. *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1997.
- APPLE, M.W. Podem as pedagogias críticas sustar as políticas de direita? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.116, 2002, p. 107-142.
- BEYER, H. O. *Inclusão e avaliação na escola*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2005.
- FERBER, H. M. Integración de Niños con Necesidades Educativas Especiales en la Escuela Común. *Tese de Doutorado defendida no Doctorado en Psicología Social da Universidad Argentina John F. Kennedy, Buenos Aires, 2005*.
- HORKHEIMER, M. e ADORNO, T.W. (1978) Preconceito. In: HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. (org.) *Temas básicos de sociologia*. São Paulo, Editora Cultrix, p.172-183.
- HORKHEIMER, M. e ADORNO, T.W. (1985) *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- INEP (2007) *Censo escolar*. Disponível em: –HYPERLINK “<http://www.inep.gov.br/basica/censo/escolar/sinopse/sinopse>” — [www.inep.gov.br/basica/censo/escolar/sinopse/sinopse](http://www.inep.gov.br/basica/censo/escolar/sinopse/sinopse). Acesso em: 26/06/2007

- KANT, I. *A paz perpétua e outros opúsculos*. Textos Filosóficos. Lisboa, Edições 70, 1992.
- \_\_\_\_\_. (1991) *Crítica da Razão Pura*. Trad. Valério Rohden e Udo Baldur Moosburger. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991 (Os pensadores)
- LEIBNIZ, G. W. A Monadologia. Trad. Marilena Chauí. In: *Textos escolhidos Newton/Leibniz*. São Paulo: Abril Cultural, 1979, p. 104-115. (Os pensadores)
- MARCUSE, H. *Eros e Civilização*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- \_\_\_\_\_. *Ideologia da Sociedade Industrial*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- MARX, K. *O Capital*: Crítica da Economia Política. Livro I, v 1. São Paulo: Difel, 1984.
- MITTLER, P. *Educação Inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MUÑOZ, V. *El derecho a la educación de las personas con discapacidades*. Consejo de Derechos Humanos, Organizações das Nações Unidas, 2007, p. 1-27.
- PACHECO, J. EGGERTSDÓTTIR, R. e MARINÓSSON, G. L. *Caminhos para a inclusão*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L.F. Expectativas dos professores em relação a alunos pobres. In: *Scientifican American*. Ciência social num mundo em crise. 1 ed. São Paulo: Edusp - Perspectiva, 1973, p. 199-204
- SANS DEL RIO, S. *Integración de alumnos con necesidades educativas especiales: panorama internacional*. Madri: Artegraf, 1996.
- SECRETARIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (2007). *Dados da educação especial no Brasil*. <http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php>. Acesso em: 30/06/2007.
- VIVARTA, V. *Mídia e Diversidade*. Brasília: ANDI, Fundação Banco do Brasil, 2003.
- XAVIER, A.G.P. *O trabalho (d)eficiente: uma anatomia política*. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.
- ZIBAS, D.M.L. A Reforma educacional Espanhola: entrevista com Mariano Enguita e Gimeno Sacristán. *Cadernos de Pesquisa*, 108, 1999, p. 233-247.

Recebido em Maio de 2008

Aprovado em Julho de 2008

# OS ESTABELECIDOS E OS OUTSIDERS: CEGUEIRA E INCLUSÃO NO ESPAÇO ESCOLAR

## THE ESTABLISHED AND THE OUTSIDERS: BLINDNESS AND INCLUSION IN THE SCHOOL MILIEU

Geovana Mendonça Lunardi Mendes\*

### RESUMO:

Este artigo traz uma reflexão sobre o processo de inclusão de crianças cegas no ensino regular, tendo como fundamento teórico os estudos da Sociologia da Educação e do Curriculo. Partindo das contribuições de Norbert Elias, em um estudo intitulado "Os estabelecidos e os outsiders" objetiva-se focalizar o papel das práticas curriculares na constituição das diferenças que os alunos apresentam nos processos de ensino e aprendizagem, identificando, com base em Vygotski, a forma como a cegueira é compreendida neste universo. Conclui-se que a prática curricular ajuda a constituir diferenciações que originam os outsiders do processo pedagógico, entre eles os sujeitos cegos ou com baixa visão.

### PALAVRAS-CHAVES:

Cegueira, deficiência, currículo e inclusão.

### ABSTRACT:

This article reflects on the process of inclusion of blind children in regular education. Its theoretical foundation comes from the Sociology of Education and Curriculum. Using Norbert Elias' study "The Established and the Outsiders", the paper focuses on the role of curricular practices in the constitution of differences that students present in teaching and learning processes. Based on ideas from Vygotski, it identifies how blindness is understood in this universe. It focused on the early years of Elementary School. The central argument is that curricular practice constitutes distinctions that establishes outsiders to the pedagogical process. These outsiders include students who are blind or have poor vision.

### KEY WORDS:

blindness, deficiency, curriculum and inclusion.

\* Professora/pesquisadora  
da Faculdade de  
Educação da Universidade  
do Estado de Santa  
Catarina - PPGE/FAE /  
UDESC e-mail:  
geolunardi@gmail.com

Sob alguns aspectos, eles são iguais no mundo inteiro. A pobreza – o baixo padrão de vida – é um deles. Mas existem outros, não menos significativos em termos humanos, dentre os quais figuram a exposição constante aos caprichos das decisões e ordens dos superiores, a humilhação de ser excluído das fileiras deles e as atitudes de deferência instiladas no grupo “inferior”. Além disso, quando o diferencial de poder é muito grande, os grupos na posição de outsiders avaliam-se pela bitola de seus opressores.(ELIAS & SCOTSON, 2000, p.28)

A partir dos resultados de uma pesquisa realizada em Winston Parva, nome fictício de uma cidadezinha do interior da Inglaterra, Norbert Elias e John L. Scotson produziram um trabalho, publicado no Brasil com o título de “Os estabelecidos e os Outsiders”. Tal estudo, considerado o único propriamente etnográfico de Elias, explica as relações conflituosas desenvolvidas entre dois grupos residentes na cidade. Um grupo, reconhecido como establishment local, exclusivamente pelo critério de antiguidade, o outro composto por moradores novos, reconhecido como outsiders.

Analizando detidamente as relações instituídas entre os grupos, Elias descreve a forma como as relações de poder são construídas, ao ponto de tornarem uma “[...] inferioridade de poder como um sinal de inferioridade humana”. Com base na análise desta relação, Elias (2000) afirma que é possível identificar algumas figurações “universais” entre as relações entre grupos com acesso diferencial ao poder.

Portanto, utilizando-se de uma possibilidade apontada pelo próprio autor: “[...] a estigmatização dos outsiders exibe traços comuns numa vasta gama de configurações de estabelecidos-outsiders”, o trabalho aqui apresentado debruça-se sobre tal estudo, objetivando refletir sobre o processo de inclusão de crianças cegas no ensino regular, considerando as práticas curriculares já instituídas no espaço escolar.

Para tanto, são referências teóricas importantes não somente Norbert Elias, como outros estudiosos da Sociologia da Educação e do Currículo e, ainda, as contribuições da teoria Vygotskiana.

Entende-se como hipótese central, a ser desenvolvida, a premissa de que o currículo escolar é extremamente homogeneizador em sua prática, não constituindo possibilidades adequadas para o trabalho com a diferença. Configura-se, com isso, uma vasta gama de outsiders, entre eles, as crianças cegas ou com baixa visão.

## Cegueira e Escola: a diferença como déficit

Vygotski, em um dos seus estudos sobre a Defectologia (1997), situa pelo menos três momentos históricos diferentes na forma de compreender a cegueira. São eles: "la primera época puede ser designada como mística; la segunda, como ingenuamente biológica, y la tercera, la moderna, como científica o sociopsicológica." (1997, p.99).

O autor afirma que, apesar de terem origem em momentos históricos distintos, obviamente não se podem entender tais idéias linearmente e nem excludentes, ou seja, muitas das compreensões que ainda hoje vemos circular sobre a cegueira ancoram-se no amálgama dessas diferentes perspectivas.

Inicialmente, Vygotski aponta que as representações sobre a cegueira, na Antiguidade, Idade Média e uma parte considerável da história moderna se baseavam em explicações místicas sobre a cegueira.

Además de considerar al ciego um ser indefeso, desvalido y abandonado, surge la convicción general de que en los ciegos se desarrollan las fuerzas místicas superiores del alma, que les resulta accesible el conocimiento espiritual y la visión espiritual, en lugar de la visión física perdida.(1997, p.100)

A força de tal perspectiva era alimentada pelas lendas, fábulas e também histórias reais que não encontravam explicações plausíveis naquele momento. A cegueira de Homero; a opção pela cegueira de Demócrito, para se aproximar ainda mais da filosofia; e a história de Édipo entre outras reforçavam o aparecimento de ditos populares seculares que enfatizam a ligação do cego com o transcendente e, por isso, com a alma, com a divindade e, também, com a filosofia.

No entanto, como afirma Vygotski, o problema de tal perspectiva é que ela se assentava mais nas explicações dos videntes sobre a cegueira do que nas experiências concretas de observações ou nos depoimentos dos próprios cegos sobre sua condição.

Por isso, a ciência revelou sua inconsistência, apesar de, em certa medida, considerar que em seu fundamento mais profundo residia alguma partícula de verdade.

De fato, o que o pensamento mítico tentava explicar era o desenvolvimento conseguido pelo cego, mesmo diante de tal incapacidade. Como podia se locomover? Reconhecer as pessoas? Localizar-se?

No lugar das explicações místicas, a ciéncia colocou a experiencia e o estudo e, a partir deles, elaborou uma nova tese: "la perdida de una de las funciones de percepción, la caréncia de um órgano, se compensa com el funcionamiento y el desarollo acentuados de otros órganos.( Vygostki, 1997, 1001)

No entanto, à medida em que a teorização dentro da psicologia desenvolveu-se, identificaram-se as fragilidades de tal tese. Talvez a mais importante delas tenha sido depois, a partir das contribuições de Adler, bem trabalhadas por Vygotski: não estamos diante de uma compensação fisiológica e natural. O processo de compensação é eminentemente social e, mais ainda, promove todo um processo de reestruturação psíquica.

Como afirma Vygotski(1997, p.102):

no se debe entender la sustitución en el sentido de que otros órganos asumen directamente las funciones fisiológicas de los ojos, sino de uma complicada reestructuración de toda la actividad psíquica, provocada por la alteración de la función principal, y orientada, a través de la asociación, la memoria y la atención, a crear y elaborar um nuevo tipo de equilibrio del organismos, en lugar del perturbado.

É a partir dessa compreensão que Vygotski situa a terceira perspectiva de compreensão da cegueira, a qual ele chama de Científica ou Sociopsicológica. Para ele, o defeito, e principalmente a sua consciéncia social, traz também a possibilidade de superação, a força motriz para o desenvolvimento psíquico da personalidade. Com base nisso, afirma: "la capacidad del ciego para el conocimiento es uma capacidad para conocerlo todo, su comprensión es, em lo fundamental, la capacidad para comprenderlo todo. Esto significa que se abre ante los ciegos la posibilidad de lograr um valor social e pleno".( 1997, p. 107)

Considerando as teorizações explicitadas por Vygotski, pergunta-se: em que medida tais compreensões foram incorporadas e estão presentes no universo escolar e nas práticas vividas por professores e alunos no interior da sala de aula?

A resposta para tal questão insere-se na relação que historicamente a escola tem estabelecido com as diferenças de maneira geral.

No entanto, para falar de diferença, precisamos falar de igualdade. Compreendemos tanto igualdade quanto diferença como *constructos* sociais. Afirmar isso significa dizer que aquilo que foi sendo definido na sociedade como igualdade ou diferença só tem sentido e, portanto, só pode ser compreendido na

vida social. Foi a partir da vida em sociedade que o homem foi se singularizando e, ao mesmo tempo, fazendo parte de coletivos cada vez maiores.

Elias (1993) apresenta uma análise sobre as relações entre indivíduo e sociedade e traz uma significativa contribuição para aprofundar esta compreensão: não há nada que possa singularizar o indivíduo que não seja social. Segundo o autor, a própria consciência do eu distinto é um processo social, com a necessária participação do outro.

Nesse sentido, o sentimento de pertença, que é fundamental na formação da idéia de igualdade, também é eminentemente social. Tanto igualdade como diferença, portanto, são conceitos condicionados e determinados pela vida social e ambos dependem da forma como a sociedade está organizada para serem definidos. A partir da organização social, os indivíduos vão definindo o normal, o anormal, o diferente e também os níveis de aceitação e tolerância dessas diferenças.

Assim como o sentimento de igualdade foi essencial para a formação dos grupos sociais e da organização da sociedade, a individualização pautada num processo de diferenciação foi central na constituição da identidade do modelo de homem da modernidade.

Percebe-se, portanto, que a racionalidade da modernidade lidou com a diversidade de duas formas básicas: exercendo a pressão para tornar o diferente igual, segregando o que não é normal. Dessa forma, gerou-se um discurso ambivalente sobre a diversidade, tornando esse conceito difuso e impreciso.

Na lógica moderna, as instituições sociais foram desempenhando papéis centrais na constituição deste sujeito coletivo e singular. A igreja, a escola, as prisões, os manicômios foram ajudando a consolidar e a instituir padrões de ações sociais racionalizadas, que delimitavam o normal, o igual, o diferente e o anormal, bem como as formas sociais de lidar e responder a essas diferenças.

Nesse contexto, a escola<sup>1</sup> obrigatória, laica e universal, instituída e consolidada em nosso modelo social, surge tendo como função ajudar no processo de pertença social dos indivíduos. Podemos afirmar que a democratização do acesso

<sup>1</sup> Existem algumas discussões sobre a forma como se tem empregado o termo escola. Alguns autores sugerem que em muitos casos o termo é usado como se a escola tivesse vida própria, fosse ela por si só um sujeito. Estamos levantando essa questão para marcar que quando utilizamos o termo no singular estamos nos remetendo ao modelo de escola socialmente difundido e internalizado, como instituição necessária à organização social moderna.

à escolarização está atrelada a uma necessidade de manutenção da organização social, diante da complexificação da vida em sociedade. A escola, como instituição social, passou a auxiliar no processo de homogeneização da sociedade, através da transmissão cultural, constituindo-se como uma instituição baseada em princípios que visavam a homogeneizar sua clientela e a fracionar e a hierarquizar saberes e pessoas. Buscando, por exemplo, capacitar o sujeito para o ingresso no mercado de trabalho, não só lhe possibilitando o acesso a determinados conteúdos, mas também adaptando esse sujeito de modo a adequá-lo às relações sociais exigidas nas diferentes atividades profissionais e no exercício da vida pública, conformando-o dentro de normas e padrões comuns.

No entanto, mesmo a escola tendo a função de auxiliar no processo de homogeneização social, isso não se dá sem tensão e sem contradições.

Nesse sentido, a principal contradição talvez seja a de que, para ajudar na manutenção da organização social, ela tem historicamente auxiliado no processo de diferenciação dos sujeitos. A escola tem criado, mantido, destacado e exacerbado as diferenças dos alunos, contribuindo, dessa forma, para o processo de manutenção das desigualdades sociais( BOURDIEU, 1998).

No caso da cegueira, o que identificamos é que a prática escolar, por essa incapacidade histórica de lidar com a diferença, pouco avançou no trabalho pedagógico destinado às crianças cegas. Existe um modelo padronizado de ensino que orienta também para um modelo padronizado de aprendizagem que tem a visão e a audição como portas sensoriais principais.

Esse modelo didático e curricular, que aqui podemos dizer que foi definido pelo grupo estabelecido (na perspectiva de Elias), prejudica significativamente o aprofundamento sobre os processos de aprendizagem dos alunos cegos e, em decorrência, a constituição de modelos mais adequados para o ensino.

## **Curriculo e diferença: possibilidades de re-configuração**

Na análise feita por Elias (2000), da relação entre os estabelecidos e os outsiders, encontramos a explicação de que mais do que buscar a chave para o problema da exclusão em um dos dois grupos, precisamos compreender que ela só pode ser encontrada ao se considerar a figuração formada pelos dois grupos implicados ou a natureza de sua interdependência.

Nesse sentido, no espaço escolar, o currículo ajuda a constituir a teia na

qual as relações entre excluídos e incluídos se tece.

No caso da situação analisada por Elias, o interessante de se identificar é que não existia, seja nos estabelecidos, seja nos outsiders, características distintivas que justificassem a exclusão. Etnia, classe social, capacidades orgânicas, nenhuma das categorias clássicas de exclusão eram identificadas.

A única distinção relacionava-se ao critério de antiguidade. Com base nele, instituiu-se uma grande diferenciação de acesso ao poder.

Conforme explicita Elias(2000, p.23):

A peça central dessa figuração é um equilíbrio instável de poder, com as tensões que lhe são inerentes. Essa é também a precondição decisiva de qualquer estigmatização eficaz de um grupo outsider por um grupo estabelecido. Um grupo só pode estigmatizar outro com eficácia quando está bem instalado em posições de poder das quais o grupo estigmatizado é excluído.

Com base nessa constatação, Elias parte para uma configuração dos estabelecidos e dos outsiders, caracterizando cada um dos grupos e, obviamente sua relação.

Sobre os estabelecidos, o autor destaca que o acesso diferencial ao poder gera no grupo dos estabelecidos uma auto-imagem superior, que facilmente passa a ser entendida, inclusive, como superioridade humana.

Tal superioridade é mantida, entre outras coisas, graças a uma enorme capacidade de coesão e de carisma grupal. Conforme explicita Elias (2000, p.22):

um grupo tem um índice de coesão mais alto do que o outro e essa integração diferencial contribui substancialmente para seu excedente de poder; sua maior coesão permite que esse grupo reserve para seus membros as posições sociais com potencial de poder mais elevado e de outro tipo, o que vem reforçar sua coesão, e excluir dessas posições os membros dos outros grupos.

Claro que tal coesão é mantida pelo processo de estigmatização aos outros grupos, denominados no estudo de outsiders, alimentado por uma barreira afetiva que impossibilita a aproximação, o conhecimento e, ainda, gera o preconceito.

Elias aponta, inclusive, como no grupo as tentativas de aproximação com os outsiders são entendidas como desonra e como o sentimento de pertença no grupo dos estabelecidos é vívido, em si, como uma satisfação e um elemento de distinção superior.

Do lado dos outsiders, o acesso desigual ao poder alimenta uma auto-imagem negativa que os associa a sujeitos indignos de confiança, sujos e desordeiros. Tal imagem ajuda na pouca coesão grupal e no processo de corporificação do estigma de que a inferioridade de poder acaba sendo uma inferioridade humana. Como afirma Elias (2000, p.30), “dê-se a um grupo uma reputação ruim e é provável que ele corresponda a essa expectativa”.

Cabe-nos, portanto, perguntar em que medida a relação entre os estabelecidos e os outsiders, auxilia-nos para pensarmos as relações entre currículo, escola e cegueira?

Parte-se do pressuposto de que o currículo escolar foi organizado por uma lógica de normalidade estabelecida neste cotidiano. O ideário pedagógico de aluno normal coloca-se como o princípio curricular norteador de uma perspectiva que orienta e nutre os estabelecidos dentro do cotidiano escolar. Professores, alunos, pais, comunidade escolar, embasam sua coesão grupal na normalidade como forma distintiva e superior de se relacionar com os deficientes, ou outsiders.

Que implicações percebe-se nessa premissa? Ora, numa prática curricular guiada por princípios homogeneizadores, há uma concepção intrínseca de que o processo de aprendizagem é igual e ocorre da mesma forma para todos os sujeitos. Do mesmo modo, em tal prática, o foco é exclusivo no ensino, e o princípio da homogeneização faz constituir práticas de ensino centradas no coletivo: um único modelo válido de ensino, um padrão de tarefas a serem solicitadas, um modelo invariante de seqüências didáticas.

Por esta lógica, o processo de ensino e aprendizagem é que precisa ser o nosso foco de análise caso se queira re-significar as diferenças na escola.

Precisa-se compreender que os princípios de homogeneização, classificação, hierarquização são princípios ainda presentes na cultura escolar e que levam a definição de quem são os outsiders do processo pedagógico. No caso da cegueira, a deficiência é entendida como uma inferioridade humana; e a didática “visual”, como o modo padrão de organização das aulas. Os professores revelam dificuldade de buscar outras formas de adaptação, justamente porque as práticas curriculares uniformizam o tratamento oferecido aos sujeitos, sendo a diferenciação procedente, entre outros aspectos, do próprio processo de uniformização das práticas curriculares levadas a efeito na sala de aula. As diferenças, conforme já apontado, são percebidas como menos, como obstáculo para a prática curricular sedimentada, sendo identificadas a partir dos princípios orientadores dessas práticas.

Questões apontadas por Elias, como coesão grupal, autopercepção e reconhecimento, são identificadas nas práticas curriculares da escola e ajudam a desenhar a idéia de normalidade e de deficiência em seu cotidiano. Assim como em Winston Parva, não se trata de inocentar um grupo ou outro, mas de perceber as características estruturais desta relação.

A compreensão da deficiência como um déficit, um determinado modo de aprender instituído como normal, a dissociação do ensino e da aprendizagem e, com isso, o deslocamento da dificuldade do processo para o aluno, fazem emergir a idéia de que existe um grupo estabelecido no cotidiano escolar e um grupo outsiders.

Como todo grupo estabelecido, estratégias de perpetuação e auto-proteção são utilizadas. Preconceitos são constituídos, discriminações são feitas. No entanto, dada à dinamicidade das interações sociais, podem também ser alteradas. Para tanto, é preciso refletir como Elias sobre o tipo de relação constituída neste contexto compreendendo, muitas vezes, que as alternativas sugeridas para o atendimento das diferenças, aí já entendidas como dos alunos, no espaço escolar, configuram-se em espaços e tempos fora da sala de aula. A diferença é expurgada e as formas de atendê-la constituem-se em nichos dentro do espaço escolar, em que, de certa forma, é possível ser diferente, mesmo que identificado como Outsiders, sem colocar em risco a ordem curricular que instituiu os Estabelecidos.

Portanto, criar outro tipo de compreensão sobre a diferença, em especial sobre a cegueira no espaço escolar, orienta para outros princípios curriculares que certamente levarão a novas configurações entre os grupos.

Talvez somente em outra configuração seja possível empreender os pressupostos pedagógicos defendidos por Vygotski no trabalho com a cegueira:

La educacion del niño ciego debe ser organizada como la educación del niño capaz de un desarrollo normal; la educación debe convertir al ciego en una persona normal, sencillamente válida, y hacer desaparecer la palabra y el concepto de "deficiente" en lo que concierne al ciego. Y, por último, la ciencia contemporánea debe conceder al ciego el derecho a un trabajo social no en sus formas humillantes, filantrópicas (como se ha hecho hasta ahora), sino en formas que respondan a la auténtica esencia del trabajo, la única capaz de crear para la personalidad la necesaria posición social. (1997, p.112)

## Referencias:

BOURDIEU, Pierre. 1998. NOGUEIRA, M.A. e CATANI, A.(org.). **Pierre Bourdieu: Escritos de Educação**. Rio de Janeiro: Vozes.

- ELIAS, Norbert.1993. *A sociedade dos indivíduos*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- \_\_\_\_\_ & SCOTSON, J. L. 2000. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- LAHIRE, Bernard. 1997. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo, Ática
- \_\_\_\_\_ . 2002. *Homem Plural*. Rio de Janeiro: Vozes.
- LUNARDI, Geovana Mendonça. 2005. *As práticas curriculares de sala de aula e a constituição das diferenças dos alunos no processo de ensino e aprendizagem*. Caxambu: 28<sup>a</sup> Reunião Anual da ANPED.
- VYGOTSKI, L.S. 1998. *Obras escogidas*. Madrid : Editorial Pedagógica. 6 v. v.5

# UM ESTUDO DO PRECONCEITO E DE ATITUDES EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

## A STUDY OF THE PREJUDICE AND THE ATTITUDES RELATED TO INCLUSIVE EDUCATION

Dulce Regina dos Santos Pedrossian\*, José Leon Crochik\*\*, Branca Maria de Meneses\*\*\*,  
Janaina Pulcheria Pinheiro Moraes\*\*\*\*, Taline de Lima e Costa\*\*\*\*\*, Tatiana Quintana Samper\*\*\*\*\*,  
Tatiane Superti\*\*\*\*\*<sup>\*\*\*\*\*</sup>, Thays Marcondes de Oliveira\*\*\*\*\*<sup>\*\*\*\*\*</sup>, Thiago Oliveira Custódio\*\*\*\*\*<sup>\*\*\*\*\*</sup>.

\* Coordenadora da pesquisa em referência.

Psicóloga e Profª Colaboradora do Departamento de Ciências Humanas do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMG.

Orientador da pesquisa em referência. Professor Titular do Instituto de Psicologia da USP, bolsista do CNPq.

\*\* Orientador da pesquisa em referência. Professor Titular do Instituto de Psicologia da USP, bolsista do CNPq.

\*\*\* Psicóloga e Professora da Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul.

\*\*\*\* Acadêmica do 5º ano do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC/CNPQ-UFMS.

\*\*\*\*\* Acadêmica do 5º ano do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Voluntária do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC/CNPQ-UFMS.

\*\*\*\*\* Acadêmica do 5º ano do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Voluntária do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC/CNPQ-UFMS.

\*\*\*\*\* Acadêmica do 5º ano do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Voluntária do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC/CNPQ-UFMS.

\*\*\*\*\* Acadêmico do 4º ano do Curso de Ciências Sociais.

### RESUMO:

Este artigo teve como objetivo verificar a atitude a respeito da educação inclusiva de alunos de Licenciatura e a relação dessa atitude com o preconceito e com a ideologia. Foram aplicadas a 162 acadêmicos - idade entre 17 e 25 anos -, de cursos de Licenciatura de duas universidades da cidade de Campo Grande - MS, as escalas de atitudes a respeito da educação inclusiva, de manifestação de preconceito, de ideologia da racionalidade tecnológica e do fascismo. Os resultados obtidos indicaram que a atitude dos sujeitos tendeu a ser favorável à educação inclusiva e que o preconceito foi a variável mais relacionada a essa atitude, isto é, quanto mais favorável foi a atitude dos sujeitos em relação à educação inclusiva, menor foi a manifestação do preconceito.

### PALAVRAS-CHAVE:

preconceito; atitudes em relação à educação inclusiva; ideologia da racionalidade tecnológica.

### ABSTRACT:

This article aims at verifying the attitude on inclusive education of Licentiate students and the relation between this attitude with prejudice and ideology. Tests were applied on 162 students [between the ages of 17 and 25], of Licentiate courses in two universities in the city of Campo Grande [MS], attitude levels regarding inclusive education, the manifestation of prejudice, the ideology of technological rationalization and of fascism. Results obtained indicated that the attitude of the subjects tended to be favourable to inclusive education and the prejudice was the variable most related with this attitude; i.e., the more favourable the attitude of the subjects in relation to inclusive education, the less the manifestation of the prejudice.

### KEYWORDS:

prejudice, attitudes relative to inclusive education, ideology to technological rationality.

## Introdução

Este estudo traz algumas contribuições da primeira parte da pesquisa empírica denominada *O preconceito e as atitudes em relação à educação inclusiva tendo a exclusão social como base*<sup>1</sup>, que é um desdobramento do projeto original elaborado por Crochík (2004), na cidade de São Paulo, mantendo os mesmos procedimentos metodológicos.

Parte-se do princípio de que a desigualdade social que caracteriza a realidade brasileira tem a exclusão social como base. Não por acaso, as necessidades crescentes de autoconservação demandam articulação e convergência de políticas públicas para a efetivação da inclusão social. Sabe-se que a possibilidade de o indivíduo tomar decisões está, cada vez mais, dificultada por conta do enfraquecimento dos aspectos de sua subjetividade. Há, portanto, um maior cerceamento do indivíduo, o que lhe acarreta relações sociais regressivas. Os indivíduos acabam por controlar sua natureza de forma exacerbada e exercem o mesmo domínio sobre os outros indivíduos (ADORNO, 1991). A propagada luta pela garantia dos direitos sociais *per se* não certifica que o indivíduo seja dono de seu destino e, mesmo assim, as pessoas se identificam com a totalidade social injusta e a reproduzem, o que demanda mudanças de atitudes e de comportamentos.

Para se pensar a respeito da educação inclusiva torna-se importante refletir sobre o processo formativo em uma rede social que impõe barreiras, tornando subjetiva a inclusão, em vez de se considerar os aspectos sociais e políticos implicados: "O perigo é objetivo; e não se localiza em primeira instância nas pessoas" (ADORNO, 2000, p. 44). A exclusão social não é recente e a violência praticada contra as minorias não pode ser perpetuada com a liquidação da memória.

Para Crochík (2003), somente a educação não pode transformar o destino das crianças deficientes, ou das marginalizadas, como também não pode alterar, sozinha, o destino das pessoas, porém a reflexão das diferenças sociais (negros e brancos, pobres e ricos, deficientes e não deficientes) na escola e a convivência social podem auxiliar a amenizar a violência social existente, expressa sob a condição de discriminação. Para suprimir a discriminação, seria necessário transformar a estrutura da sociedade atual, uma vez que essa gera a violência de forma imanente, no entanto, para atenuá-la, disposições educacionais são fundamentais.

---

<sup>1</sup> Esta pesquisa empírica conta com o apoio financeiro da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul - FUNDECT, tendo como componentes, além dos autores deste trabalho, professoras do Departamento de Ciências Humanas e do Departamento de Educação da UFMS.

O centro da atenção não deveria ser as dificuldades do outro, quer na educação, quer em outras esferas sociais, mas as suas potencialidades, sendo que estas últimas não são o mesmo que talento, o qual é questionado por Adorno (2000):

[...] implicará a demolição desse fetiche do talento, de evidente vinculação estreita com a antiga crença romântica na genialidade. Isto, além do mais, encontra-se em concordância com a conclusão psicodinâmica segundo a qual o talento não é disposição natural, embora eventualmente tenhamos que conceder a existência de um resíduo natural - nesta questão não há que ser puritano -, mas que o talento, tal como verificamos na relação com a linguagem, na capacidade de se expressar, em todas as coisas assim, constitui-se, em uma importantíssima proporção, em função de condições sociais, de modo que o mero pressuposto de emancipação de que depende uma sociedade livre já encontra-se determinado pela ausência de liberdade da sociedade (p. 171- 172).

Além da questão do talento, Adorno (2000) em relação à educação também critica a competição entre os homens, também suscitada pela educação. A barbárie passa a tomar conta diante de uma sociedade que prima pela competição, pelo uso de cotoveladas, pela falta de vergonha: "... somente quando formos exitosos no despertar desta vergonha, de maneira que qualquer pessoa se torne incapaz de tolerar brutalidades dos outros, só então será possível falar do resto" (ADORNO, 2000, p. 165-166).

Para Crochík e Crochík (2005), a competição afasta os indivíduos entre si, e é um juízo de valor contraditório à igualdade que tenha como fundamento a diferença. Uma das atribuições da educação é tornar os indivíduos diferentes uns dos outros, de modo que a plena socialização deveria se correlacionar à plena individuação. A transmissão da cultura teria de propiciar a manifestação de necessidades individuais compartilháveis e únicas, sobressaindo-se o humano pela identificação dos sujeitos com o que é diferente, como outra perspectiva de expressar o universo humano. Por seu lado, a educação para a competição inclina-se a igualar os indivíduos em habilidades que as máquinas cada vez mais podem desempenhar.

A concepção de competitividade aproxima-se da de virilidade, que, para Adorno (2000) fundamenta-se numa unidade máxima da capacidade de agüentar dor que há muito se transformou em aparência de masoquismo que - como apontou a psicologia - se identifica facilmente ao sadismo. O propalado objetivo de "ser duro" de uma tal educação tem o significado de indiferença contra a dor, de modo a não diferenciar a dor de si próprio e a dor do outro: "Quem é severo consigo mesmo adquire o direito de ser severo também com os outros, vingando-se da dor cujas manifestações precisou ocultar e reprimir" (ADORNO, 2000, p. 128).

Observa-se a importância de se voltar para uma educação que alimenta a sensibilidade em vez da severidade e, dessa forma, os indivíduos devem se libertar da

consciência coisificada, que se protege em relação a qualquer vir-a-ser (ADORNO, 2000). As discussões a respeito da educação inclusiva contemplam, quer a questão da "genialidade", quer a da competição. De acordo com Pacheco *et al.* (2007), na educação inclusiva todos os alunos são entendidos como especiais, cortando-se a hierarquia que se expressa no contínuo entre o melhor e o pior aluno, o que não significa que não se exija o máximo de cada um deles (AINSCOW, 1997; BOOTH e AINSCOW, 2002). No relato de Pacheco sobre a escola que dirigiu em Portugal, a cooperação entre os estudantes mais e menos capazes é predominante nas atividades escolares (PACHECO *et al.*, 2007).

A educação inclusiva é um dos movimentos sociais que lutam pela inclusão de pessoas que são segregadas ou marginalizadas na sociedade; esse movimento se fortaleceu a partir da década de 1990, sobretudo, a partir da declaração de Salamanca (JANNUZZI, 2004). A educação inclusiva diz respeito a um movimento mundial para incluir alunos de diversas minorias - negros, menores de rua, ciganos, indivíduos com deficiência - em classes regulares (AINSCOW, 1997); a denominada educação integrada também tem esse objetivo, mas o que as diferencia é que a educação inclusiva busca se modificar para superar os obstáculos à aprendizagem, conforme Booth e Ainscow (2002), ao passo que a educação integrada tenta se centrar nas dificuldades do aluno sem fazer nenhuma modificação substancial. Em relação à educação integrada, para Vivarta (2003):

Num contexto integrativo, o máximo feito pela sociedade para colaborar com as pessoas com deficiência neste processo de inserção seriam pequenos ajustes como adaptar uma calçada, um banheiro, ou até receber uma criança com deficiência mental na sala de aula, mas só se ela pudesse “acompanhar a turma” (p. 19).

Já a educação inclusiva, segundo Vivarta (2003), propõe a inserção total e incondicional de todo e qualquer aluno, e precisa de modificações profundas. Nas experiências relatadas por Pacheco *et al.* (2007), há mudanças substanciais também nos métodos de ensino, que privilegiam tarefas conjuntas e currículos específicos; todos os alunos são entendidos como especiais.

Mas se há diferenças notáveis entre educação inclusiva e educação integrada, as duas contrapõem-se à educação segregada, que propõe que alguns alunos estudem em classes especiais ou em instituições especializadas. Há profissionais que entendem que os pais deveriam escolher o que é melhor para o seu filho: educação segregada ou educação integrada/educação inclusiva. Além de defender essa escolha, Ferber (2005) ainda mostra que, na Argentina, o sistema misto é o que vigora. Os alunos com deficiência, matriculados em escolas especiais, são encaminhados para as classes regulares o maior tempo possível; para os que são matriculadas no ensino regular, pede-se um acompanhamento das escolas especializadas. De acordo com Evans (2002), a tendência

dos dois sistemas agirem de forma conjunta ocorre em diversos países e é desejável que no futuro não haja mais educação segregada.

No Brasil, ainda é significativa a presença de instituições educacionais especializadas e de classes especiais. Conforme pesquisa do INEP (2007), o número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais no Brasil é semelhante entre as escolas públicas e as particulares: 51% matriculam-se nas primeiras e 49% no ensino privado; no entanto, no privado, o ensino desses alunos em instituições especializadas é de 96%, ao passo que no ensino público metade dos alunos com deficiência estuda em classes comuns do ensino regular. Ou seja, 50% dos alunos com necessidades educativas especiais estudam em escolas públicas e desses, metade em classes especiais, portanto, 25% do total e somente 4% dos matriculados no ensino particular estudam em classe regular. Assim, é grande ainda a oferta de ensino segregado em nosso meio. Apesar disso, dados do último censo escolar vem indicando que de 2002 a 2006 houve um forte incremento de alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares.

Vale ressaltar que a educação inclusiva deveria se voltar para diversas minorias, mas, de acordo com Booth e Ainscow (2002), tem se centrado em alunos com deficiência. De um lado, isso revela um problema, posto que a questão da diversidade que esse tipo de educação contempla não é plenamente satisfeita, de outro, a ênfase em alunos com deficiência permite alterações substanciais na escola devido aos impedimentos desses alunos, que, por suposição, são maiores que os das outras minorias, impedimentos esses que a educação inclusiva tenta superar; se essa suposição for correta, com essas modificações, a escola pode contemplar também as outras diferenças.

Se, no Brasil, está sendo implantada a educação inclusiva/integrada, conforme os dados apresentados para o Brasil, os números revelam que ainda há muito a ser feito, e alguns estudos (COOK *et al.*, 2000; LEÓN, 1994; BEYER, 2005) mostram a importância das atitudes dos professores em relação aos alunos com deficiências que operam como obstáculos ao seu sucesso. Com isso, devem existir fatores que dificultam a implantação desse tipo de educação. Neste trabalho, apresentaremos dois deles: o preconceito e a ideologia.

Na concepção de Jodelet (2006), o preconceito é uma atitude, distinta, portanto, da ação, a qual se expressa na discriminação, na segregação e na marginalização. É uma atitude hostil ou não dirigida a um indivíduo, dadas as características que abrangem o grupo ao qual pertence. O que gera a constituição de preconceituosos é a ameaça social voltada aos indivíduos. Para se defenderem das angústias que a internalização da ameaça acarreta, incorporam estereótipos sociais que se unem ao desenvolvimento de um pensamento superficial estereotipado - a mentalidade do ticket -, segundo expressão

de Horkheimer e Adorno (1985). Os indivíduos que possuem características - reais ou imaginárias - que lembram ao preconceituoso o que ele teve de renunciar para se tornar um membro útil e produtivo à sociedade - suscitam nesse indivíduo uma atitude que tenta diferir o máximo possível esses indivíduos de si mesmo e desvalorizá-los: o preconceito (CROCHÍK, 2006).

O indivíduo renegado é a particular demonstração que a civilização fracassou, e o colérico ressentimento é típico daquele que não quer ver no outro a constatação de sua infelicidade. A fraqueza do dominado e o seu ódio são conduzidos politicamente, na sociedade, pelos mesmos monopólios que cultuam os estereótipos que, em momentos de crise da civilização, desembocam em eugenia. A violência desferida contra o negado é proveniente daquele primordial medo do aparentemente desconhecido, mas inconscientemente familiar. Essa relação entre a sociedade e o indivíduo, manifestada na ideologia fascista, é explicitada por Adorno (2000):

Nesta aliança entre a ausência pura e simples de reflexão intelectual e o estereótipo da visão de mundo oficialista delineia-se uma conformação dotada de afinidades totalitárias. Hoje em dia o nazismo sobrevive menos por alguns ainda acreditarem em suas doutrinas - e é discutível inclusive a própria amplitude em que tal crença ocorreu no passado - mas principalmente em determinadas conformações formais do pensamento. Entre estas enumeram-se a disposição a se adaptar ao vigente, uma divisão com valorização distinta entre massa e lideranças, deficiência de relações diretas e espontâneas com pessoas, coisas e idéias, convencionalismo impositivo, crença a qualquer preço no que existe. Conforme seu conteúdo, síndromes e estruturas de pensamento como essas são apolíticas, mas sua sobrevivência tem implicações políticas (p. 62-63).

Por sua vez, Adorno *et al.* (1950) verificaram o quanto o preconceito e a ideologia fascista estão relacionados. Aplicaram aos sujeitos de sua pesquisa escalas que aferiam atitudes anti-semitas e etnocêntricas, bem como a escala F, que verificava o grau de adesão implícita ao ideário fascista. Eles obtiveram correlações significantes entre essas variáveis, o que implica que aqueles que são preconceituosos tendem a ser adeptos da ideologia fascista.

Crochík (2005) aplicou a estudantes universitários, além da escala F, a escala de características narcisistas de personalidade, a escala da ideologia da racionalidade tecnológica e a escala de manifestação de preconceitos. A suposição era a de que em relação à época da pesquisa acerca da personalidade autoritária, a personalidade sadomasoquista - propícia ao fascismo - estava sendo substituída pela narcisista, e que a ideologia fascista estava sendo expressa pela ideologia da racionalidade tecnológica, uma forma de pensar que privilegia o pensamento por sistemas, por categorias, por aspectos formais e não mais pela experiência provinda da relação dos homens com os

objetos. Dos resultados obtidos, verificou que a relação entre os escores da Escala F - que mensura também o sadomasoquismo - com o preconceito foi maior do que com a escala que mensura o narcisismo, e que a maior correlação obtida foi entre a escala da ideologia da racionalidade tecnológica e a escala F. Com isso, concluiu que o sadomasoquismo não foi substituído pelo narcisismo no que se refere à manifestação do preconceito e que o fascismo - como ideologia - se expressa bem pela ideologia da racionalidade tecnológica. Essa ideologia foi definida da seguinte forma naquele estudo:

Menos que a conteúdos, ela se refere a procedimentos operacionais de pensamento e ação que tomam como modelo a lógica da tecnologia e o pensamento formal. O mundo é, portanto, a adaptação a ele devem ser percebidos pela lógica formal. Assim, para essa ideologia, não haveria conflitos políticos, educacionais ou psicológicos, eles são reduzidos por ela a problemas de má-adaptação ao existente, que com o auxílio dos meios técnicos e da lógica poderiam ser resolvidos (CROCHÍK, 2005, p. 311).

Em outro estudo, Crochík *et al.* (2006) verificaram em alunos de licenciatura a relação entre atitude em relação à educação inclusiva, o preconceito, a adesão à ideologia do fascismo e à ideologia da racionalidade tecnológica. Constataram que a atitude desses alunos tendia a ser mais favorável do que desfavorável à educação inclusiva/integrada e que a variável mais associada com essa atitude foi o preconceito ( $r=0,35$ ); a adesão às ideologias também foi significantemente correlacionada com a atitude em relação à educação inclusiva, mas menos que o preconceito. Assim, concluíram que a existência de preconceitos é um obstáculo à defesa da educação inclusiva/integrada em futuros professores.

Os objetivos desta pesquisa são os mesmos da citada acima (CROCHÍK *et al.*, 2006): verificar em alunos de licenciatura a sua atitude em relação à educação inclusiva e a relação entre essa, a manifestação de preconceitos e a adesão às ideologias fascista e da racionalidade tecnológica.

## Procedimentos Metodológicos

Os sujeitos da pesquisa foram 162 acadêmicos de cursos de licenciatura de duas universidades, da cidade de Campo Grande, Estado de Mato Grosso do Sul, sendo uma particular (por ter maior número de cursos de licenciatura em comparação com as demais instituições particulares da cidade) e outra pública. Participaram acadêmicos das áreas *Humanas* (95 sujeitos), *Biológicas* (38 sujeitos) e *Exatas* (29 sujeitos), com idade entre 17 e 25 anos. Desse montante, 129 acadêmicos são do sexo feminino e 33 do sexo masculino; a média de idade foi de 21 anos com desvio padrão de 2,09.

Para obter as informações dos acadêmicos de licenciatura foi elaborado um questionário, aplicado coletivamente, contendo dados pessoais e itens de diferentes escalas.

Foram utilizadas três escalas elaboradas em pesquisas anteriores (CROCHÍK, 2000, 2004, 2005 e 2006), a partir de aplicações a amostras de estudantes universitários e a escala do Fascismo, criada e desenvolvida por Adorno *et al.*(1950). A escala da Manifestação de Preconceitos (escala P) foi apresentada com 14 itens, a escala da Ideologia da Racionalidade Tecnológica (escala I) com 18 itens, a escala de Atitudes em relação à Educação Inclusiva (escala E) com 11 itens, e a escala do Fascismo (escala F) com 27 itens.

Conforme modelo de questionário, anexo, as escalas contêm itens do método de *Likert*, apresentando escores de um a sete pontos: discordância plena (um ponto); discordância moderada (dois pontos); leve discordância (três pontos); leve concordância (cinco pontos); concordância moderada (seis pontos) e concordância plena (sete pontos). O ponto 4, omitido na escala, é considerado como neutro<sup>2</sup>. Com o propósito de aumentar a confiabilidade ou validar as respostas, foram invertidas as questões: P-04; E-05; I-15; I-17; E-18; I-20; I-22; E-25; I-29; I-33; P-37; P-51; E-62 e P-67, de modo que 1 corresponde a 7 (vice-versa); 2 corresponde a 6 (vice-versa); 3 corresponde a 5 (vice-versa). Os itens das diversas escalas foram misturados entre si.

Na pesquisa de Crochík *et al.* (2006), foram obtidos os seguintes coeficientes alpha de Cronbach: escala I: 0,72; escala P: 0,70; escala E: 0,68; e escala F: 0,78. Os coeficientes máximos obtidos para essas escalas, nesta pesquisa, após a retirada de itens para aumentá-los foram: escala I (cinco itens retirados): 0,65; escala P (três itens retirados): 0,71; escala E (quatro itens retirados): 0,78 e escala F (dois itens retirados): 0,78.

Antes da aplicação do questionário aos sujeitos da pesquisa foi feito um contato prévio com os coordenadores de cada curso, sendo que a meta era atingir 120 acadêmicos do Curso de Licenciatura das seguintes áreas: Humanas (Pedagogia e Letras); Biológicas (Ciências Biológicas) e Exatas (Matemática, Física e Química). Por se tratar de uma investigação que envolve seres humanos foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos/CEP/UFMS e os procedimentos utilizados para a aplicação do instrumento da pesquisa seguiram os critérios desse Comitê. Os sujeitos que participaram da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para atuar como participante na pesquisa. Para não comprometer a investigação foi dito aos sujeitos que se tratava de um estudo nas áreas de psicologia e educação, com o objetivo de verificar as suas opiniões a respeito de diversos temas da atualidade, garantindo-se o sigilo das informações e o caráter não obrigatório de participação na pesquisa. Apesar de um dos critérios de participação (faixa etária compreendida entre 17 e 25 anos), muitos que ultrapassaram a idade estipulada participaram mesmo com a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que continha o limite da idade.

---

<sup>2</sup> Considerou-se o ponto neutro (4) quando alguns sujeitos deixaram de responder uma questão, ou assinalaram duas assertivas simultaneamente.

A aplicação do questionário foi coletiva e não se interferiu no número de acadêmicos presentes, de modo que o total de participantes suplantou o inicialmente pretendido. O tempo utilizado pelos sujeitos para responder ao instrumento do estudo variou de 30 a 45 minutos. Do total de 260 sujeitos que responderam o instrumento da pesquisa foram eliminados 98, pelos seguintes motivos: data de nascimento (muitos não estavam dentro da faixa etária, bem como um número significativo, em vez de colocar a data de nascimento, colocou a data de aplicação ou uma data do ano em curso); respostas diferentes para uma mesma questão, isto é, no instrumento da pesquisa, as questões 13 e 71 eram iguais no sentido de verificar a concentração do sujeito; alguns sujeitos deixaram de responder a questão da cor e as que se relacionam com a deficiência; acadêmicos de humanas e de biológicas que não responderam se pretendem lecionar na licenciatura. No caso de alguns acadêmicos de outros cursos, a exemplo de biologia, apesar de estarem habilitados a lecionar, não pretendem fazê-lo, por isso, os seus dados não foram computados. Não foram considerados também os sujeitos pertencentes às minorias (negro, caboclo, amarelo, pardo, deficiência física, parentes com deficiência física e deficiência mental).

Os dados foram lançados no programa estatístico *Statistical Package for Social Sciences* - para Windows/SPSS para análise.

## Resultado e Discussão

Na tabela 1, encontram-se a média e o desvio padrão decorrente das respostas obtidas, no total da amostra.

**Tabela 1 - MÉDIA E DESVIO PADRÃO DOS ESCORES OBTIDOS PELOS SUJEITOS EM CADA ESCALA**

ESCALA	MÉDIA	DESVIO PADRÃO
Ideologia da Racionalidade Tecnológica (I)	4,52	0,85
Fascismo (F)	4,24	0,81
Educação Inclusiva (E)	3,49	1,32
Preconceito (P)	3,10	0,98

Na Tabela 1, a média (4,52) da escala I encontra-se acima do ponto médio do contínuo, sendo a maior média encontrada e indica leve adesão da amostra a ela, seguida pela escala F, com média de 4,24. Nas escalas P (3,10) e E (3,49), os sujeitos apresentam médias de leve discordância, isto é, tendem a aderir às ideologias examinadas e tendem a não ter um alto grau de preconceito e uma atitude favorável à educação inclusiva.

No estudo de Crochík *et al.* (2006), a ordem da magnitude das médias foi semelhante, mas as referentes às escalas I, F e E estiveram ao redor do ponto 4 e a escala do preconceito próximo ao ponto 3 (leve discordância).

A tabela 2 traz as correlações entre as escalas.

**Tabela 2 - CORRELAÇÃO ENTRE AS ESCALAS**

	P	E	I	F
P	1	,33** ,000	,43** ,000,	,49** 000
E	,33** ,000	1	,21** ,009	,20* ,011
I	,43** ,000	,21** ,009	1	,65** ,000
F	,49** ,000	,20* ,011	,65** ,000	1

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Os dados apresentados na Tabela 2 indicam que há correlação significante entre todas as variáveis examinadas. Quanto maior é a atitude favorável à educação inclusiva, menor é o preconceito e a adesão às ideologias da racionalidade tecnológica e fascista e vice-versa. Dentre essas variáveis, a que se encontra mais associada com a atitude em relação à educação inclusiva é o preconceito.

Ainda que com magnitudes distintas, esse também foi o resultado encontrado por Crochík *et al.* (2006), o que fortalece a suposição de que o preconceito é um obstáculo importante à implantação e à implementação da educação inclusiva em nosso meio.

Nesta pesquisa também foi calculada a correlação múltipla, considerando os escores obtidos na escala E como variável dependente e os escores das demais escalas como variáveis independentes. Obteve-se R=0,335 e R2=0,112, significante a 0,001 ( $F=6,649$ ; 3 e 161 g. lib.), ou seja, o preconceito e a adesão às ideologias, considerados em conjunto, têm determinação sobre a posição em relação à educação inclusiva. A significância em relação a cada uma das consideradas variáveis independentes está na tabela 3.

**Tabela 3 - DETERMINAÇÃO DO PRECONCEITO, DA IDEOLOGIA DA RACIONALIDADE TECNOLÓGICA E DA IDEOLOGIA FASCISTA SOBRE A POSIÇÃO EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

	<b>T</b>	<b>Significância</b>	<b>constant/sig</b>
P	3,343	0,001	2,917/ 0,04
I	0,735	0,463	
F	0,69	0,945	

Nota - número de sujeitos participantes: 162

Os dados da tabela 3 reforçam os expostos na tabela 2. A variável, preconceito, foi a única a apresentar significância na determinação dos resultados obtidos na escala E. Se, de um lado, o preconceito e a adesão às ideologias avaliadas estão significantemente correlacionados com a atitude em relação à educação inclusiva, evidenciando que - notadamente o preconceito - devem ser levados em consideração para a implantação e implementação desse tipo de educação, de outro, as magnitudes das correlações não foram elevadas, evidenciando que alguns sujeitos são preconceituosos e adeptos daquelas ideologias, mas favoráveis à educação inclusiva, e que outros não preconceituosos e não adeptos dessas ideologias são contrários a esse tipo de educação. O que parece ocorrer é que como é recente a discussão a respeito da educação inclusiva e a sua implantação em nosso meio, ainda não houve tempo suficiente para que as atitudes sejam claramente configuradas para que as variáveis estudadas estejam nitidamente relacionadas à posição frente a ela.

Os resultados encontrados, no entanto, confirmam as tendências obtidas em estudo anterior (Crochik *et al.*, 2006), que indicam que os que têm dificuldades de lidar com os diferentes - os preconceituosos -, os que têm uma visão sistemática e técnica da realidade e os que dividem a humanidade em fortes e fracos - os fascistas - tendem a ser contrários à educação inclusiva.

Novos estudos devem ser feitos, sobretudo, em amostras de professores com e sem experiência com educação inclusiva para confirmar ou não os resultados obtidos neste estudo.

## Referências

- ADORNO, T. W. *et al.* *The authoritarian personality*. New York: Harper e Brothers, 1950.
- ADORNO, T. W. De la relación entre sociología y psicología. In: *Actualidad de la filosofía*. Barcelona, Paidós, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- AINSCOW, M. Educação para todos: torná-la uma realidade In: AINSCOW, M.; PORTER, G. e WANG, M. *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1997.
- BEYER, H. O. *Inclusão e avaliação na escola*. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- BOOTH, T. e AINSCOW, M. *Index para a inclusão*: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Trad. Mônica Pereira dos Santos. Rio de Janeiro: Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2002.
- COOK, B.G.; TANKERSLEY, M.; COOK, L. e LANDRUN, T.J. Teacher's attitudes toward their included students with disabilities. *Exceptional Children*, v. 67, n. 1, p. 115-135, 2000.
- CROCHÍK, J. L. Tecnologia e individualismo: um estudo de uma das relações contemporâneas entre ideologia e personalidade. *Análise Psicológica*: Instituto Superior de Psicologia Aplicada, CRL, n. 4 (XVIII), 2000.

- \_\_\_\_\_. Atitudes a respeito da educação inclusiva. *Movimento*, Niterói, n. 7, p.19 - 37, 2003.
- \_\_\_\_\_. Projeto de Pesquisa - Preconceito e atitudes em relação à educação inclusiva. São Paulo: Instituto de Psicología da Universidade de São Paulo, 2004.
- \_\_\_\_\_. Preconceito: relações com a ideologia e com a personalidade. *Estudos de Psicología*. Campinas, 2005, p. 309-317.
- \_\_\_\_\_. Preconceito, indivíduo e cultura. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- \_\_\_\_\_ e CROCHÍK, N. Pesquisa e cotidiano escolar: preconceito e desempenho nas classes escolares homogêneas. *EccoS. Revista Científica*. São Paulo, v. 7, n. 2, 2005, p. 313-331.
- \_\_\_\_\_ et al. Preconceito e atitudes em relação à Educação Inclusiva. *Psicología Argumento*, Paraná, v. 24, n. 46, 2006, p. 55-70.
- EVANS, P. Inclusión de niños con discapacidad a la escuela comun. In: *Varios Equidad y calidad para atender a la diversidad*. Buenos Aires: Espacio Editorial, 2002, p. 99-107.
- FERBER, H.M. Integración de Niños con Necesidades Educativas Especiales en la Escuela Común. Tese de Doutorado defendida no Doctorado en Psicología Social da Universidad Argentina John F. Kennedy, Buenos Aires, 2005.
- HORKHEIMER, M. e ADORNO, T. W. Elementos do anti-semitismo: limites do esclarecimento. In: *Dialética do esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985, p. 157-194.
- INEP (2007). Censo escolar. Disponível: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/escolar/sinopse/sinopse>>. Acesso em: 26 de junho 2007.
- JANNUZZI, G.M. *Educação do deficiente no Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 2004.
- JODELET, D. Os processos psicossociais da exclusão. In: Sawaia, B. (org.) *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2006, p. 53-66.
- LEÓN, M.J. La perspectiva Del profesor tutor sobre los problemas de la integración de los niños con necesidades educativas especiales. *Revista de Educación Especial*, n. 14, 1994, p. 77-83.
- PACHECO, J.; EGGERTSDÓTTIR, R. e MARINÓSSON, G.L. *Caminhos para a inclusão*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- VIVARTA, V. *Mídia e diversidade*. Brasília: ANDI, Fundação Banco do Brasil, 2003.

### INSTRUÇÕES E ITENS DAS ESCALAS<sup>3</sup>

- 1-Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_
- 2- Curso: \_\_\_\_\_ Ano do curso: \_\_\_\_\_ Semestre do curso: \_\_\_\_\_
- 3-Sexo: feminino ( ) masculino ( )
- 4- Pretende lecionar para:
- ( ) as primeiras quatro séries do ensino fundamental:  
 ( ) as últimas quatro séries do ensino fundamental
- 5-Religião:
- ( ) católica ( ) protestante ( ) judaica ( ) oriental ( ) de origem africana  
 ( ) outra - qual? \_\_\_\_\_ ( ) sem religião ( ) ateu

<sup>3</sup> Ao lado de cada item segue a letra indicativa da escala à qual pertence; o asterístico significa que o item tem o sentido invertido em relação ao que a escala avalia.

6-Cor da pele: \_\_\_\_\_

7- Tem deficiência física? ( ) sim ( ) não

8- Tem parente próximo (irmãos, filhos) com deficiência mental?

( ) sim ( ) não

Nas próximas páginas apresentamos afirmações sobre diversos temas. Gostaríamos de saber o grau de sua concordância com cada uma delas. Não há respostas corretas ou incorretas para essas afirmações, que **não** expressam necessariamente o pensamento dos pesquisadores, que concordam com algumas delas e discordam de outras, assim, como provavelmente deverá acontecer com você. Garantimos o anonimato de suas respostas.

Pedimos a você que:

- a) leia atentamente cada afirmação e responda conforme a sua primeira impressão;
  - b) responda a todas as questões; e
  - c) não comente as suas respostas com os seus colegas até o final da aplicação.
- Obrigado !

**Observação:** Neste questionário, entendemos por educação integrada/inclusiva aquela que possibilita aos alunos com necessidades educativas especiais estudar na sala de aula regular.

**Instruções:** Assinale com um 'X', abaixo de cada afirmação, o valor correspondente à sua discordância ou concordância, seguindo a seguinte escala:

1                    2                    3                    5                    6                    7

Discordância Plena	Discordância Moderada	Discordância Leve	Leve Concordância	Concordância Moderada	Concordância Plena
-----------------------	--------------------------	----------------------	----------------------	--------------------------	-----------------------

P-01-Como negros e brancos têm preferências específicas quanto a tipos de música e de dança, não é de estranhar que existam casas noturnas freqüentadas quase exclusivamente por negros e outras por brancos.

1                    2                    3                    5                    6                    7

E-02-A convivência, em sala de aula, com alunos com deficiência pode gerar um sentimento de superioridade nos alunos sem essa deficiência.

1                    2                    3                    5                    6                    7

I-03-O socialismo é um sistema que contém belos ideais teóricos, porém não aplicáveis na prática.

1                    2                    3                    5                    6                    7

\*P-04- O judeu não valoriza o dinheiro mais do que outros povos.

1                    2                    3                    5                    6                    7

\*E-05- No ensino integrado/inclusivo, o ritmo mais lento dos alunos com deficiência não prejudica o aprendizado dos outros alunos.

1                    2                    3                    5                    6                    7

F-06- Algum dia se provará talvez que a astrologia pode explicar muitas coisas.

1                    2                    3                    5                    6                    7

I-07- Se a pena de morte diminuir a criminalidade, ela deve ser aprovada.

1                    2                    3                    5                    6                    7

F-08- A obediência e o respeito pela autoridade são as principais virtudes que devemos ensinar a nossas crianças.

1            2            3            5            6            7

I-09- A criação de meios indolores para a execução de criminosos revela respeito pelos direitos humanos.

1            2            3            5            6            7

F-10- Um indivíduo de más maneiras, maus costumes e má educação dificilmente pode fazer amizade com pessoas decentes.

1            2            3            5            6            7

P-11- A pessoa com deficiência física, na maioria das vezes, lembra-me a imperfeição humana.

1            2            3            5            6            7

F-12- A familiaridade cria desprezo.

1            2            3            5            6            7

F-13- O que este país necessita, primordialmente, antes de leis ou planos políticos, são alguns líderes valentes, incansáveis, e devotos em quem o povo possa depositar a sua fé.

1            2            3            5            6            7

E-14- Numa sala de aula regular, deve haver poucos alunos com deficiência.

1            2            3            5            6            7

\*I-15-A produtividade no trabalho é pouco importante para a realização profissional.

1            2            3            5            6            7

F-16- Não se concebe nada mais baixo do que uma pessoa que não sente profundo amor, gratidão e respeito por seus pais.

1            2            3            5            6            7

\*I-17- No capitalismo, o sucesso independe do esforço individual.

1            2            3            5            6            7

\*E-18- No ensino integrado/inclusivo, a maior atenção que os alunos com deficiência necessitam do professor não é prejudicial ao aprendizado dos outros alunos.

1            2            3            5            6            7

F-19- O comerciante e o industrial são muito mais importantes para a sociedade do que o artista e o professor.

1            2            3            5            6            7

\*I-20-O político não precisa ter boa formação escolar para resolver os conflitos sociais.

1            2            3            5            6            7

F-21- Os homens podem ser divididos em duas classes definidas: os fracos e os fortes.

1            2            3            5            6            7

\*I-22 - O adultério não implica que o adulto que o pratica seja imaturo.

1            2            3            5            6            7

P-23- O avanço da medicina com os seus métodos de detectar imperfeições nos fetos é importante, pois impede o nascimento de pessoas com deficiência mental.

1            2            3            5            6            7

P-24- Os negros, em geral, têm uma inclinação para os esportes e para a música.

1            2            3            5            6            7

\*E-25- O comportamento dos alunos com deficiência, no ensino integrado/inclusivo, não atrapalha a concentração dos outros alunos.

1            2            3            5            6            7

F-26- Só por meio do sofrimento se aprendem as coisas verdadeiramente importantes.

1            2            3            5            6            7

F-27- A ciência tem o seu lugar, mas há muitas coisas importantes que a mente humana jamais poderá compreender.

1            2            3            5            6            7

P-28-Em geral, as pessoas com deficiência física tentam compensá-la sobressaindo nas atividades intelectuais.

1            2            3            5            6            7

\*I-29- A prostituição é um trabalho tão decente quanto outro qualquer.

1            2            3            5            6            7

F-30- Às vezes, os jovens têm idéias rebeldes que, com os anos, deverão superar para assentar os seus pensamentos.

1            2            3            5            6            7

I-31- A violência atual é devida à impunidade.

1            2            3            5            6            7

F-32- Se falássemos menos e trabalhássemos mais, todos estaríamos melhor.

1            2            3            5            6            7

\*I-33- O atual progresso tecnológico não tem proporcionado mais liberdade.

1            2            3            5            6            7

F-34- Todos devemos ter fé absoluta num poder sobrenatural, cujas decisões devemos acatar.

1            2            3            5            6            7

P-35-As escolas judaicas deveriam dar menos ênfase ao judaísmo e mais atenção a valores como o de solidariedade.

1            2            3            5            6            7

F-36- Os homossexuais são quase criminosos e deveriam receber um castigo severo.

1            2            3            5            6            7

\*P-37- A contribuição social que o deficiente mental pode dar não é inferior àquela dos não deficientes.

1            2            3            5            6            7

F-38- Nenhuma pessoa decente, normal e em seu sônia juízo pensaria em ofender um amigo ou parente próximo.

1            2            3            5            6            7

P-39- Uma das piores fatalidades que pode acontecer com uma pessoa é ter deficiência mental.

1            2            3            5            6            7

I-40- O lazer agradável acontece depois do dever cumprido.

1            2            3            5            6            7

F-41- Hoje em dia, as pessoas se intrometem cada vez mais em assuntos que deveriam ser estritamente pessoais e privados.

1            2            3            5            6            7

P-42- Freqüentemente, os negros, por sua forma de ser despretensiosa, têm maior dificuldade em conseguir cargos de chefia.

1            2            3            5            6            7

E-43- Os alunos com deficiência, no ensino integrado/inclusivo, sentem-se desmotivados, em sala de aula, por não conseguirem acompanhar o ritmo de outros alunos.

1            2            3            5            6            7

I-44- Com os recursos científicos e tecnológicos de hoje somos mais felizes do que antigamente.

1            2            3            5            6            7

I-45- Os pais devem mostrar carinho pelos filhos, mesmo que não seja espontâneo.

1            2            3            5            6            7

P-46- Geralmente, as pessoas com deficiência mental não são atraentes.

1            2            3            5            6            7

I-47- Os linchamentos são decorrentes do descrédito na polícia e na justiça.

1            2            3            5            6            7

F-48- Os crimes sexuais tais como o estupro ou ataques a crianças merecem mais que a prisão; quem comete estes crimes deveria ser açoitado publicamente ou receber um castigo pior.

1            2            3            5            6            7

F-49- Deve-se castigar sempre todo insulto à nossa honra.

1            2            3            5            6            7

F-50- A maioria de nossos problemas sociais estaria resolvida se pudéssemos nos livrar das pessoas imorais, dos marginais e dos débeis mentais.

1            2            3            5            6            7

\*P-51- Os comportamentos oriundos de culturas afrodescendentes deveriam ser aceitos por todos.

1            2            3            5            6            7

I-52- As telenovelas são boas quando apresentam personagens que são facilmente identificáveis no cotidiano.

1            2            3            5            6            7

I-53- Quando alguém tem problemas ou preocupações, é melhor não pensar neles e se ocupar de coisas mais agradáveis.

1            2            3            5            6            7

E-54- O ritmo mais rápido dos alunos sem deficiência prejudica o aprendizado dos alunos com deficiência, quando estudam conjuntamente.

1            2            3            5            6            7

I-55- As prostitutas deveriam ter atendimento psicológico e reeducação para terem melhor encaminhamento na vida.

1            2            3            5            6            7

F-56- A vida sexual desenfreada dos antigos gregos e romanos era um jogo inocente em comparação com o que sucede neste país, mesmo nos lugares menos imagináveis.

1            2            3            5            6            7

I-57- Em alguns casos, seria importante que o homossexual tivesse um acompanhamento psicológico para poder rever a sua escolha sexual.

1            2            3            5            6            7

F-58- A maioria das pessoas não imagina até que ponto a nossa vida está dirigida por conspirações forjadas em lugares secretos.

1                   2                   3                   5                   6                   7

E-59- Os alunos com deficiência devem estudar em ambientes separados dos outros alunos.

1                   2                   3                   5                   6                   7

F-60- Hoje em dia, em que tantas classes diferentes de pessoas andam e se misturam por todos os lados, as pessoas devem se proteger, com especial cuidado contra o contágio de infecções e enfermidades.

1                   2                   3                   5                   6                   7

F-61- Tal como é a natureza humana, sempre haverá guerras e conflitos.

1                   2                   3                   5                   6                   7

\*E-62- Sou favorável à inclusão de alunos com deficiência nas salas de aula regulares.

1                   2                   3                   5                   6                   7

F-63- Algumas pessoas nascem com necessidade de saltar de lugares altos.

1                   2                   3                   5                   6                   7

E-64- O professor precisa recorrer a um especialista para ensinar alunos com deficiência em sala de aula regular.

1                   2                   3                   5                   6                   7

E-65- No ensino integrado/inclusivo, os alunos sem deficiência apresentam comportamentos inadequados ao se identificarem com alunos com deficiência.

1                   2                   3                   5                   6                   7

F-66- Nenhuma fragilidade ou dificuldade pode nos deter, quando temos suficiente força de vontade.

1                   2                   3                   5                   6                   7

\*P-67- Os casamentos mistos não colocam em risco a cultura negra.

1                   2                   3                   5                   6                   7

P-68- O avanço da medicina com os seus métodos de detectar imperfeições nos fetos é importante, pois impede o nascimento de pessoas com defeitos físicos.

1                   2                   3                   5                   6                   7

F-69- Do que mais necessita a nossa juventude é de uma disciplina estrita, firme determinação e vontade de trabalhar e lutar pela família e pela pátria.

1                   2                   3                   5                   6                   7

F-70- As guerras e os conflitos sociais podem acabar algum dia por obra de um terremoto ou de uma inundação que destrua o mundo inteiro.

1                   2                   3                   5                   6                   7

F-71- O que este país necessita, primordialmente, antes de leis ou planos políticos, são alguns líderes valentes, incansáveis, e devotos em quem o povo possa depositar a sua fé.

1                   2                   3                   5                   6                   7

ENSAIO



# TEORIA CRÍTICA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO: ALGUMAS REFLEXÕES\*

## CRITICAL THEORY AND SCIENCES OF EDUCATION: SOME REFLECTIONS

Maria Helena Souza Patto\*\*

Neste texto não farei uma exposição dos conceitos adornianos mais relevantes ao tratamento do tema da educação, como os de indústria cultural, formação e semi-formação, autonomia e heteronomia. E isto porque não só porque aprendi com Adorno que a complexidade do pensamento filosófico resiste à paráfrase, mas também porque não o conheço com amplitude e profundidade suficientes para ousar qualquer tentativa de síntese. O desafio que tenho é, portanto, o de não dar razão a Popper quando afirmou que "Adorno fala trivialidades em linguagem altissonante." Agnes Heller, por seu turno, nos ensina que "toda compreensão é um mal-entendido", mas que "nem todo mal-entendido é compreensão". Esse é o perigo quando tentamos resumir teorias muito complexas: a produção de mal-entendidos não compreendedores.

O que me proponho a fazer é, a partir de alguns pontos da constelação conceitual de Adorno, assinalar aspectos de seus escritos que contribuem para pensarmos a educação. Mais precisamente, falarei a partir de um dos pontos dessa constelação: a tradição crítica do marxismo, em contraposição à ideologia científica reinante. Ao fazê-lo, repito, passagens da obra adorniana comparecerão mediadas pela minha compreensão delas, única forma de escapar das ciladas contidas na tentativa de reproduzir ao pé da letra os sentidos originais.

As anotações a seguir não têm qualquer intenção de apresentar ao leitor uma texto logicamente articulado, com começo, meio e fim. Elas não são uma exposição encadeada do tema desta Mesa, mas uma justaposição de aspectos dele que a teoria crítica da sociedade, em dicção adorniana, pode nos ajudar a pensar. Trata-se, portanto, de um convite à reflexão de questões educacionais a partir da teoria crítica.

\* Texto apresentado no Colóquio Teoria Crítica e Formação do Indivíduo, PUC-SP, março de 2005. Publicado originalmente em Crochik, J.L. et alii (orgs) *Teoria crítica e formação do indivíduo*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p. 245-258.

\*\* Docente do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

## Notas sobre a Pedagogia Moderna

Numa concepção naturalizada da história, os historiadores positivistas da educação cantam em prosa e verso os princípios educacionais burgueses formulados desde o Renascimento, mas que vão tomado força a partir do século XVII, pari passu com o surgimento da epistemologia positivista e do método experimental. O Novum Organum (1620) de Bacon e a Didactica Magna (1633), escrita por Comenius, leitor da Bíblia e de Bacon, falam do surgimento de um novo ideário.

Bacon queria conhecer a natureza para controlá-la. Comenius inaugurou o projeto de conhecer a natureza da criança para melhor submetê-la aos fins da educação redefinidos nos termos da modernidade nascente. O propósito era claro: adaptar o método de ensino às características do aprendiz com a maior precisão possível, assim como o farão as máquinas construídas, no período da revolução industrial, para ajustarem-se com perfeição às propriedades da matéria-prima que vão processar.

O tratado pedagógico de Comenius, cujas raízes estão nos escritos quinhentistas de Vives, de Erasmo de Rotterdam e de Rabelais, é exemplar desta concepção de ensino como técnica cuidadosamente planejada para atingir sua finalidade última, em nome de Deus ou dos próprios homens – a dominação do pensamento:

Deve-se ter cuidado em que tudo seja adequado à índole da idade pueril que, por sua natureza, se inclina para o alegre, o divertido e para o jogo, olhando com repugnância o sério e demasiadamente severo. Para que aprendam a sério, o que deve ser mais tarde, e com facilidade e de bom grado hão de aprender, terá que misturar o útil ao agradável e, com tais atrativos contínuos, se dominarão as inteligências que serão levadas onde se quiser.

No Prefácio, Comenius já anuncia como fundamento de seu projeto educativo o controle das práticas de ensino em termos rigorosamente modernos:

Ousamos prometer uma Grande Didática, isto é: um artifício universal para ensinar tudo a todos. E ensinar realmente, de maneira *certa*, pela qual há de se obter, fatalmente, resultado. E ensinar *rapidamente*, sem cansaço ou tédio para quem ensina e para quem aprende: muito ao contrário, de forma atraente e agradável para ambos. E ensinar com *eficiência*. Não superficialmente, nem por meio de simples palavras, mas conduzindo o aluno às verdadeiras letras, aos suaves costumes e à piedade profunda. (p. 373, grifos no original)

Emílio ou Da Educação (1762) refina este princípio: além de “seguir a via que a natureza nos traça”, o preceptor orienta o menino, corrige-o, para evitar os maus hábitos e os desvios dos comportamentos naturais. Para que este papel de intervenção tenha sucesso, é necessário “apoderar-se” do discípulo, “não deixá-lo mais, até que se torne homem”, acompanhando-o constantemente, mas “sem que ele o perceba”. Na educação

medieval, o apoderamento era explícito; às vésperas da Revolução Francesa e às portas do século do triunfo burguês, o ideal renascentista de individualidade vai sendo minado pela sutilização das práticas de disciplinamento do corpo social por meio do controle e da domesticação de cada um. Para realizar este projeto é necessário, contraditoriamente, levar em conta as especificidades de cada um, ou seja, ter como ponto de partida as diferenças individuais, garantia do sucesso do ensino entendido como apoderamento do aluno.

Em Educação e Sociologia (1922) o sociólogo Émile Durkheim continua e descontinua o tratado pedagógico de Rousseau: para que a escola proteja dois princípios – o do respeito à razão da ciência e o da democracia liberal – é preciso que o Estado os faça ensinar nas escolas. Para que isto aconteça, “há uma ação certa a exercer, que talvez seja tanto mais eficaz, quanto menos agressiva e menos violenta pareça, contida, como deve ser, nos limites de sábia tolerância.”

Quando fala em função homogeneizadora e diferenciadora da educação, Durkheim entende por diferenciação apenas a produção de diferentes níveis de especialização profissional, segundo o lugar predestinado de cada um na estrutura social. Como ensinar? Nos moldes do processo de hipnose: em tom imperativo, centrado na disciplina, na abnegação à sociedade e na heteronomia consentida.

Na seqüência Pestalozzi-Herbart-Froebel-escolanovistas, a educação se cientificiza. Surge a Psicologia, que se encarregará de descrever os estágios da ontogênese. A Psicologia Evolutiva, depois Psicologia do Desenvolvimento, estudará as características da matéria-prima que será processada pela educação, de modo a garantir a eficiência e a rapidez almejadas por Bacon e Comenius. Tida como ciência biológica, a Psicologia será, para os escolanovistas, uma das ferramentas básicas da Educação. Não por acaso, os educadores, pouco depois, passaram a ter no taylorismo escolar um objeto de desejo.

É neste contexto que surge a Psicologia que quantifica capacidades psíquicas e que define inteligência restringindo-a a mera instrumentalidade.

Essa restrição não se faz por consciência dos psicométristas de que é assim que a razão se realiza na modernidade. Ao contrário, ao dizerem que é inteligente quem acumula empiria e pensa segundo os princípios da lógica formal, os criadores de testes mostram-se inscientes da crítica da razão iluminista. Por isso, discordo dos que argumentam que o problema não está nos testes, mas na forma que a inteligência assumiu nesse momento da história. Afirmo que o problema está também nos testes, pois eles endossam o pensamento pragmatizado e contribuem para a sua reprodução ao dizerem, sem qualquer sombra de crítica, que ser inteligência é o que os testes medem. É por isso que, em *Minima Moralia*, Adorno afirma: “O instrumentalismo, a mais

recente versão do pragmatismo, há muito deixou de ser uma mera questão de aplicação do pensamento; ele é o a priori de sua própria forma". Não é demais ressaltar que é pelo cálculo do QI que a Psicologia referendou, e ainda hoje referenda, mesmo que involuntariamente, o preconceito racial e social, e age como poderoso instrumento de justificação da desigualdade.

O ideal de homogeneidade persegue os educadores contemporâneos. Conhecer a natureza é o caminho para respeitá-la, porque só assim se pode controlá-la. Conhecer a psicologia da criança, para melhor manipulá-la no processo educativo, é estratégia para melhor dominá-la; conhecer a heterogeneidade no ponto de partida é procedimento cuidadosamente planejado para melhor produzir a homogeneidade no ponto de chegada – é, portanto, estratégia de massificação. Para ensinar com mais rapidez e eficiência, a estratégia almejada é a formação de classes escolares homogêneas. A avaliação na qual o aluno regurgita o que o professor disse, exatamente como ele disse, é tido como prova de que o ensino foi bem sucedido, ou seja, de que produziu o idêntico por meio de um processo de produção em série. Técnicas de ensino e de controle são aprimoradas tendo em vista atingir o perfeito consentimento, a perfeita submissão, a perfeita homogeneidade. "Eu queria que a minha classe fosse como um exército", disse-me certa vez uma professora do ensino fundamental público.

Não por acaso, Giovanni Gentile, o ideólogo da educação fascista, fez parte do movimento da Escola Nova. Os desfiles nazistas e fascistas são o momento de glória do ideal de homogeneização dos homens. No auge da concepção de educação como controle, fez-se a defesa das máquinas de ensinar e da instrução programada – no Brasil, não por acaso, nos anos setenta, período escuro de ditadura militar.

A história das idéias oficiais brasileiras sobre educação é a história da intenção de reproduzir aqui a Pedagogia européia e norte-americana desenhada no calor dos acontecimentos políticos e sociais que marcam o fim do século XIX e o começo do século XX naqueles lugares. O prato principal, aqui e lá, foi o movimento higienista, de claras intenções políticas de exercício de controle sobre o povo. Basta ler os Pareceres sobre a Reforma do Ensino Primário, Secundário e Superior, escritos por Rui Barbosa em 1882, ou os textos de Lourenço Filho e de Fernando de Azevedo publicados na Primeira República para que se perceba a presença forte dos princípios da educação para a heteronomia nos alicerces das idéias educacionais no país.

Houve, sem dúvida, tentativas de oposição a isto propostas no âmbito da Psicologia Educacional. O ensino centrado no aluno, de inspiração existencial-humanista, no qual o educador orienta-se pelo princípio da autenticidade da

relação pedagógica, põe o aluno no centro do processo de ensino e desocupa o lugar de professor, é um exemplo de proposta, não de todo destituída de méritos, que se queria na contramão da escola como instituição disciplinar.

## Contribuições de Adorno

A reflexão sobre este estado de coisas ganha extensão e profundidade quando informada pela teoria crítica de sociedade. Em Dialética do Esclarecimento, a reflexão filosófica sobre a transformação do potencial emancipador do pensamento moderno em seu oposto é fértil quando se quer entender o terreno histórico-social que engendrou a Pedagogia científica. Dizendo de outro modo, é no ponto cego do projeto iluminista que se encontra a origem de seu efeito destrutivo e involuntário que transformou o sonho libertário dos revolucionários franceses em pesadelo. A pergunta que orienta Horkheimer e Adorno em Dialética do Esclarecimento é a mesma de Hobsbawm em Sobre História: que trajeto foi este que fez com que os homens deixassem de temer os tigres de dentes de sabre e passassem a temer as suas próprias criações técnico-científicas? Para ele, não há sociobiologia que possa responder a esta questão. Só a História pode fazê-lo.

Ao unificar a razão, o método e o objeto das ciências, independentemente das especificidades delas, o iluminismo reduziu as ciências humanas a ciências físicas e o objeto de estudo das primeiras em matéria que deve ser estudada da mesma forma que o objeto das segundas. O projeto de controle científico da natureza por meio do desenvolvimento da ciência e da técnica desdobrou-se no projeto de controle científico dos indivíduos pelo progresso das técnicas de disciplinamento sutil. O próprio método proposto por Bacon tinha como meta neutralizar os “ídolos”, as “predisposições viciosas do espírito” ou “as impurezas da razão. O movimento higienista veio para pôr sob controle a vida social por meio da manipulação técnica do corpo e da mente. Estava aberto o caminho para a reificação, entendida por Adorno como supressão da heterogeneidade, em nome da instrumentalidade do idêntico. Punha-se a caminho o sacrifício do indivíduo. Como bem sintetizou Florestan Fernandes, “os ideais burgueses apontam numa direção; os interesses da burguesia conduzem a outra, diametralmente oposta.” E a Pedagogia e a Psicologia não escaparam desta lógica e desta contradição.

A padronização leva à pseudo-individualização. No mundo administrado, a reificação é generalizada. Nas sociedades capitalistas autoritárias ou democráticas, a indústria cultural engana e inferioriza os consumidores, ao manipular as consciências a ponto de ameaçar de extinção o pensamento crítico. Instala-se o reino da heteronomia. Não por acaso, Foucault reconheceu-se devedor do conceito adorniano de “sociedade administrada” e do conceito marcuseano de “homem unidimensional”.

Adorno defendeu a autonomia individual, sem deixar de reconhecer que os indivíduos são formados a partir de seus contextos relacionais. Caminhou na contramão do sonho totalitário do homogêneo, na direção da diversidade, das diferenças que o totalitarismo quer eliminar. A identidade absoluta equivale à morte. A vida requer a não-identidade. Os rituais obsessivos que repõem o mesmo têm compromisso com Tânatos. As salas de aula dão sono porque são palco de rituais obsessivos. Nelas a vida não vive.

Por isso, o autor de *Minima Moralia* criticou a Filosofia Existencialista de Kierkegaard, Husserl e Heidegger, desvelando as implicações políticas conservadoras de uma corrente filosófica que, ao definir o homem como Ser transcendental e a subjetividade como interioridade espiritual, expressa o desejo da burguesia de afastar-se de uma realidade social que a incomoda, desde o século XIX. Uma metafísica que hipostasia uma verdade universal transcendental nega o homem como ser histórico-social. As formas de morar, de decorar e de trazer o mundo para dentro de casa, típicos da vida privada da burguesia oitocentista, eram manifestações desse mesmo desejo de isolar a vida privada das ameaças do mundo. A defesa da interioridade subjetiva e da existência de relações autênticas contribuiu para mistificar as condições sociais que impedem a realização delas. "Ao invés de negar a alienação da vida moderna, o jargão da autenticidade era uma das manifestações mais sutis desta alienação", observa Adorno em *The Jargon of Authenticity*. Desta perspectiva, a teoria winniciottiana, ao definir o falso self como condição individual patológica a ser revertida pelo processo terapêutico ignora que, nas condições históricas atuais, o self é, em larga medida, inevitavelmente falso.

Os frankfurtianos defendem a "subjetividade genuína", o "inteiramente outro" como utopia. Em *Dialética Negativa*, Adorno tem poucas esperanças em sua realização, embora sublinhe a importância da esperança utópica como negação do status quo.

A utopia adorniana é uma paisagem de individualidades – cada uma diferente das demais – em interação benigna. A paz é o estado de convívio das diferenças, sem dominação. Em outras palavras, é o momento da igualdade, entendida não como o idêntico, mas como direito à diferença. Não se trata, portanto, da utopia no sentido etapista-evolucionista do marxismo ortodoxo ou do positivismo. Cabe aqui referência à relação feita por comentadores da teoria crítica, como Martin Jay, entre as idéias frankfurtianas e o desconstrucionismo de Derrida e a própria concepção de história de Foucault: a história não é tão regulada por regras ou tão previsível como querem alguns pensadores marxistas, pois um acontecimento imprevisto pode mudar o seu curso.

Apesar da presença na teoria crítica de concepções marxistas, Adorno foi contrário ao compromisso do intelectual com a prática política. *Nicht mitmachen* (não acompanhar, não participar, não colaborar) é o princípio que o orientou. Por isso, não se submeteu a Partidos ou a qualquer força social radical e não pôs a teoria a serviço da política do proletariado. Diante disso, cabe perguntar se a educação para a emancipação na acepção adorniana não é diversa da pedagogia do oprimido nos termos de Paulo Freire. O cotejo das concepções de Adorno sobre educação com as de Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia* com certeza trará contribuição importante ao debate sobre educação e engajamento político.

Embora *Negative Dialectics* seja um texto vincado de desesperança; embora Adorno tenha afirmado que o otimismo é conformista; embora a filosofia crítica seja amarga e melancólica – apesar de tudo isto, o pessimismo dos criadores da teoria crítica da sociedade não é fechado. Embora tenham apontado o embuste inerente ao mundo administrado, apostaram na sensibilidade à negação. Em “A Teoria Freudiana e o Padrão da Propaganda Fascista”, Adorno, para a surpresa de seus leitores, afirma: “a dominação ideológica e psicologicamente controlada pode muito bem terminar na súbita percepção do caráter inverídico do encantamento e, finalmente, em seu colapso.” Seu pensamento carrega a tensão dialética entre adaptação e resistência, desesperança e esperança, conservação e transformação.

É na fenda dessas tensões que se pode inserir a ferramenta frankfurtiana: o pensamento crítico como práxis comprometida com a transformação radical da sociedade, ao contrário da prática subordinada a fins meramente pragmáticos. Só assim a teoria pode ser pensamento fecundo e permanentemente aberto, pode ser saber, pensamento instituinte em permanente construção. Só assim se pode pôr como objetivo da educação fazer saber, superando-a como simples saber fazer ou pseudoformação.

Por tudo isso, talvez possamos entender a formação de educadores no interior da metáfora da práxis teórica como garrafas atiradas ao mar – no caso, ao mar da educação – e não como treinamento, reciclagem ou aperfeiçoamento, termos que contêm altos teores de coisificação de professores como técnicos do ensino. Educação como formação para o pensamento crítico não é proselitismo político, mas convite à reflexão sobre a vida social e sobre a maneira como cada um participa dela. A base da educação como formação é uma atitude filosófica, em seus momentos de negatividade – de estranhamento do estabelecido – e de positividade – de questionamento ativo do que foi naturalizado.

Noutras palavras, a Filosofia como *paidéia* é a base da educação como formação no sentido adorniano. A educação pode constituir-se como possibilidade de esclarecimento subjetivo, concepção que caminha a contrapelo de qualquer tentativa

de solução dos profundos problemas enfrentados pela educação escolar brasileira (desde sempre) em termos técnicos, mal crônico que atravessa a história da educação brasileira, feita de mudanças para que tudo, na verdade, continuasse como está.

Mas para pensá-la pela raiz faz-se necessário levar em conta as especificidades da realidade social de que ela faz parte. O Brasil não é a Europa ocidental entre as duas Grandes Guerras nem a Europa de hoje. Aqui, a sociabilidade entre as classes sociais sempre foi marcada pela violência e pela prática do favor. Aqui a mais crua barbárie e a filantropia costuram, sem trégua e de ponta a ponta, a história das relações de classes. O assistencialismo pode, por sua vez, ser entendido como uma forma de barbárie: de um lado, pela prepotência e assujeitamento que contém: de outro, pelo apagamento dos direitos transformados em favor dos poderosos. A filantropia não transforma nada, pois não passa de prática de favor que submete.

Em matéria de práticas disciplinares, ainda estamos aquém do momento da história ocidental em que, segundo Foucault, surgiu a "sobriedade punitiva". Basta mencionar os presídios e os complexos da Febem; as filas para obtenção de atendimento médico, direitos trabalhistas e vagas escolares; as atrocidades dos grupos de extermínio; os corpos mutilados encontrados todos os dias em espaços públicos; a violência das próprias vítimas da barbárie; todas as formas de intolerância à diferença; a apropriação privada da coisa pública; o cinismo de políticos e administradores que se apropriam privadamente do bem público e assim por diante. Basta ficar durante poucas horas dentro de uma escola pública de primeiro ou segundo graus, escolhida ao acaso para constatar-se que, como regra, não estamos mais nem mesmo no plano da educação como semi ou pseudoformação; basta que tomemos conhecimento de que, mesmo em escolas que servem à elite econômica, é cada vez mais freqüentes o desrespeito dos alunos a colegas e professores, para sabermos que a violência vem se tornando cotidiana nas relações escolares.

"Quando regem relações simples e imediatas de poder, não existem ideologias num sentido estrito", afirmam Horkheimer e Adorno no ensaio Ideologia. Num país como o Brasil, onde a cidadania ainda não é um fato, não há necessidade, como afirma Paulo Arantes, do cimento ideológico menos rasteiro.

Em matéria de discurso educacional, estamos hoje no reino da pura mentira. A "pedagogia do amor" – só para citar um exemplo – tem a mesma superficialidade dos discursos de Hitler. Os discursos retóricos dispensam qualquer análise que desvele a sua essência. A esse respeito, Horkheimer e Adorno esclarecem:

A crítica ideológica, como confronto da ideologia com a sua verdade íntima, só é possível na medida em que a ideologia contiver um elemento de racionalidade, com o qual a crítica se esgote. Assim acontece com idéias

como as de liberalismo, individualismo, identidade entre o espírito e a realidade. Entretanto, quem se dispusesse a criticar desta maneira a chamada ideologia do nacional-socialismo, acabaria sendo vítima de sua desapontadora ingenuidade. Não só o nível literário de escritores como Hitler está abaixo de toda a crítica, mas a sua trivialidade, sobre a qual é muito fácil triunfar, é sintomática de uma situação que já não se aplica validamente da definição da ideologia como falsa consciência que a si própria se basta. No chamado “patrimônio intelectual” do nazismo não se refletem as formas do espírito objetivo, dado que ele foi constituído para manipular e como instrumento de poder, o qual ninguém, nem mesmo os seus porta-vozes, pensava seriamente que merecesse crédito ou fosse levado a sério.

Enquanto isso, excluídas da educação que assegure a posse de instrumentos intelectuais que possibilitem a crítica, as vítimas, divididas entre a lucidez e a alienação das consciências, intoxicam-se com o lixo cultural, equivocam-se na identificação do inimigo e entrematam-se. A educação escolar pública no país vai tão mal que podemos nos perguntar se não estamos aquém até mesmo da educação como pseudoformação.

Adorno enfatiza a importância do esclarecimento individual. Por essa expressão ele entende a crítica teórica que desvele as “tendências ocultas na fachada limpa do cotidiano”, que revele que “a aparência é dada por algo que não é aparente”. Tudo começa com o exame da estrutura da própria formação social, a partir da maneira como ela aparece, aparência esta que é a substância da ideologia. É por isso que a educação como formação, tal como a concebe Adorno, é tendencialmente subversiva. A atitude filosófica frente ao real pode ser instrumento formativo até mesmo em situações as mais cotidianas: em O ensino de moral Benjamin sugere que o café da manhã seja um momento para estimular as crianças a refletirem sobre quantas pessoas trabalharam para produzir o que estão comendo.

No caso dos educadores, sair da condição infantilizada a que estão condenados significa, a partir da reflexão sobre as próprias experiências escolares, entrar em contato com o legado de representações de que são portadores inscientes. Nesse contexto é preciso ter em mente que as formas cotidianas de entendimento das coisas da educação presentes nas escolas podem estar aquém da ideologia, ou seja, “não ter qualquer referência sistemática à sociedade como aparência”, que é como Adorno define ideologia em Prisms.

Enquanto a sociedade gerar barbárie, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto, afirma este filósofo incansável na denúncia da estupidez reinante e que encontrou nos campos de concentração nazistas sua expressão mais perfeita. Sem dúvida, não se pode deixar de levar isso em conta quando se trata de pensar a educação na sociedade brasileira – vejam-se as condições de vida nas penitenciárias e nas unidades da FEBEM. Mas – e é por adversativas que o pensamento adorniano se engendra – a

desbarbarização deve ser objetivo intransigente de todos os educadores, por mais limitadas que sejam as possibilidades de alcançá-la e por mais dolorosas que sejam as conseqüências que a própria barbárie venha a impor aos que lutam contra ela.

Uma passagem de Martin Jay registra o ponto a que pode chegar o desejo de poder dos que, em nome da liberdade, agridem de modo cego e que, vítimas da pseudo-formação, identificam erroneamente o inimigo:

Em abril de 1969, três membros de um grupo de ação militante correram em sua direção, no decorrer de uma de suas palestras, despiram o dorso e o 'atacaram' com flores e carícias eróticas. Adorno, irritado e humilhado, deixou o salão de palestras com os estudantes proclamando, em tom de mofa, que 'como instituição, Adorno morreu.' A satisfação maligna dos seus inimigos, da direita e da esquerda, foi considerável. (...) Quatro meses após o incidente de Frankfurt, o parricídio simbólico tornou-se tristemente real quando Adorno, um mês antes de completar sessenta e seis anos, sofreu um ataque cardíaco enquanto passava férias na Suíça. Ainda em pleno uso das suas faculdades, ele faleceu sem a cadência conclusiva, a reconciliação harmônica tão insistentemente negadas pela sua filosofia.

## Referências

- ADORNO, T.W., *The Jargon of Authenticity*. Illinois: Northwestern Un. Press, 1973.
- \_\_\_\_\_. *Negative Dialectics*. New York: The Seabury Press, 1973.
- \_\_\_\_\_. Freudian Theory and the Pattern of Fascist Propaganda. In: *Gesammelte Schrifte*, vol.8. Frankfurt-am-Main: Suhrkamp, 1972, p. 408-433.
- \_\_\_\_\_. *Prismas*. Crítica cultural e sociedade. São Paulo: Ática, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Minima Moralia*. Reflexões a partir da vida danificada. São Paulo: Ática, 1992.
- BACON, F. *Novum Organum*. São Paulo: Abril Cultural, 1984.
- BENJAMIN, W. *Reflexões. A criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.
- COMENIUS, J. A . *Didática Magna*. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1954.
- DURKHEIM, E. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1967 (7<sup>a</sup>. ed.)
- FERNANDES, F. *A Questão da USP*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- HELLER, A ., *A Filosofia Radical*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- HOBSBAWM, E. *Sobre História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- HORKHEIMER, M. e ADORNO T.W. (orgs.) *Temas Básicos da Sociologia*. São Paulo: Cultrix, 1973.
- HORKHEIMER, M. e ADORNO, T.W., *Dialética do Esclarecimento*. Fragmentos Filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- JAY, M. *As idéias de Adorno*. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1988.
- ROUSSEAU, J.-J., *Emílio ou Da Educação*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

Demand  
contínua

# NOTAS SOBRE DIVERSIFICAÇÃO/ DIFERENCIADA CURRICULAR EM PORTUGAL

## NOTES ON CURRICULAR DIVERSIFICATION/ DIFFERENTIATION IN PORTUGAL

José Augusto Pacheco\*

### RESUMO:

O presente artigo revisita a discussão sobre currículo comum e culturas diferenciadas enfrentada por diferentes estudiosos do Currículo. Para tanto, apresenta o conceito de diversificação/diferenciação curricular, a partir da premissa de escola para todos. Como foco de análise evidencia-se as políticas curriculares do contexto educacional português. A *diferenciação curricular* é um conceito que representa, essencialmente, mudanças na metodologia e na avaliação, pressupondo que os alunos têm um mesmo percurso nas suas opções, mas que uns precisam de seguir caminhos diferentes para que todos possam atingir o sucesso educativo. Na prática, o que discute-se é que o processo de desenvolvimento do currículo envolve e obedece a uma lógica centralizada, que nem sempre valoriza os diversos contextos de aprendizagem. Daí que o conceito de autonomia curricular possa vir a tornar-se numa prática residual, com pouco impacto nas actividades de recontextualização do currículo por parte do professor. A questão que se coloca não é a de saber se os professores dispõem de autonomia ou se é uma prática ao seu alcance, mas de a questionar perante as condições escolares pensadas para uma escola comum e nacional.

### PALAVRAS-CHAVES:

Curriculum – Curricular Differentiation – Difference.

### ABSTRACT:

The present article revisits a discussion on common curriculum and differentiated cultures faced by different researchers on curriculum. To this end, the concept of curriculum diversification/differentiation is presented starting from the premise of universal schooling. The focus of analysis is on the curricular policies within the context of Portuguese education. *Curricular Differentiation* is a concept that essentially represents changes in the methodology and in evaluation, presupposing that the students one and the same course in terms of their options, but some need to follow different roads in order that everyone can attain success in education. In practice, what is discussed is that the process of curricular development involves and obeys a centralized logic that does not always valorize the diverse contexts of learning. Hence the concept of curricular autonomy can become a residual practice, with little impact on the activities of recontextualization of the curriculum on the part of the teacher. The question posed is not that of knowing if the teachers dispose of autonomy or if it is a practice within their reach, but that of interrogation faced with the schooling conditions thought out for common and national schooling.

\* Professor/pesquisador  
da Universidade do  
Minho – Portugal

KEYWORDS:  
Curriculum; Curricular Differentiation; Difference.

Com o advento das ideias da pós-modernidade, a discussão sobre a escola reforça a multidimensionalidade das instituições formativas numa perspectiva de permanente descontinuidade. A mudança acelerada, a evaporação das grandes narrativas como factores prescritivos da realidade e a descontextualização dos espaços servem de referentes à problematização da escola como espaço social e cultural e, consequentemente, à ideia de que existe uma *Escola para Todos*, em tempos de uma intensa individualização, tanto pela defesa das narrativas (auto)biográficas dos sujeitos, quanto pelo vincar dos registos de diferença na moda, no corpo, nas vozes de grupos e nos espaços localizados.

Pelas direcrtizes internacionais das políticas educativas, a escola é para todos os alunos, consagrando a educação como um direito constitucional, mas, na prática, a escola continua a ser para alguns, quer pelas formas de discriminação que existem em muitos países, quer pelas barreiras elitistas que marcam a organização curricular.

A escolaridade obrigatória, expressa, hoje em dia, em todos os sistemas educativos não corresponde de forma integral ao seu cumprimento, verificando-se que muitos alunos, por razões bem diversas, abandonam precocemente a escola, e outros, ainda, são incapazes de frequentá-la com sucesso. Mesmo que todos os problemas sociais e económicos fossem resolvidos no momento que os alunos entrassem na escola, manter-se-iam, no seu interior, as práticas de diferencialização, existentes, por exemplo, no modo como os alunos se posicionam perante a escola e dela retirem os benefícios pessoais e culturais, nas formas de organização do currículo e nas respostas que são dadas aos direitos culturais dos alunos, mais ainda quando se torna necessário reconhecer a multiculturalidade, ou a geografia das diferenças culturais.

Reconhecer-se-á, por isso, que a escola tem dois lados, nem sempre conciliáveis: o lado da inclusão, por razões sociais, políticas, económicas e culturais, e o lado da exclusão, pelos seus processos e práticas de funcionamento, pois a hieraquização é um dos seus pilares fundamentais, contendo dentro de si mecanismos de segregação. No DNA da escola está inscrita, de modo bem marcante, a exclusão, tornando-se quase impossível colocá-la a funcionar de uma forma totalmente democrática, já que exterior e interiormente a igualdade é conjuugada com a diferença.

Se a escola se reforça socialmente pelo compromisso com o conhecimento, reorientado permanentemente em função de critérios económicos, como o comprovará uma análise histórica desde a sua institucionalização até aos dias de hoje, as expectativas sociais também a tornam mais exigente, principalmente naquilo que se aprende (saber escolástico *versus* saber experimental; aspectos cognitivos *versus* aspectos sociais e morais) e nos resultados de avaliação derivados dos resultados mais quantitativos. Por isso, se procura torná-la mais eficiente pela dramatização dos resultados dos alunos,

pela sua culpabilização perante os fenómenos mais globais da sociedade e pela exigência de critérios nacionais que sirvam para a qualificar perante a sociedade.

Integrada no movimento neoliberal, a solução está no Estado forte que normativiza o conhecimento oficial e impõe valores através de um currículo nacional. Lutando contra esta cultura hegemónica, Apple (1999) - um opositor fundamentalista do currículo nacional - prescreve: "diga apenas não". Apesar dos seus argumentos serem totalmente válidos, julgamos, e seguindo o raciocínio de Gimeno (1988), que a existência de uma estrutura básica de objectivos e conteúdos confere não só consistência e continuidade ao currículo, evitando uma excessiva fragmentação do conhecimento, bem como se torna num mecanismo de responsabilização para os actores curriculares, impondo-lhes referentes e critérios para a recontextualização oficial e pedagógica (Bernstein, 1999).

Dando sentido à tese que defendemos - o currículo nacional revela-se mais pelos seus processos e práticas de estruturação do que pela sua definição formal – a escola tem sido organizada na base da uniformização, admitindo-se, segundo o princípio clássico do liberalismo, que todos os alunos têm as mesmas possibilidades de sucesso.

Conceptualizando-se o currículo como processo deliberativo, a sua prática depende da intersecção e concorrência de várias decisões que são diferentemente interpretadas. Daí que o currículo nacional - na forma prescritiva de um currículo oficial - deva ser entendido no sentido de orientar, pois um dos critérios que o justificam, segundo Kirk (1986, p. 82), é a adopção de uma estrutura geral de conteúdos e não a sua pormenorização.

A oficialização da componente curricular nacional responde a direitos de acesso à escola por parte de todos os alunos, conferindo à educação um rosto mais social e identificado com uma cultura comum que expressa contéudos, atitudes e valores, na medida em que a escola desempenha, obrigatoriamente, a função de socialização global e de educação geral.

Porque consagra a ideia de democratização, a cultura comum é um dos principais argumentos para justificar a componente nacional do currículo, relançando quer as ideias políticas de unidade e coesão nacional, quer as ideias ideológicas de vectores de pensamento, quer ainda as ideias culturais de um compromisso social.

Contudo, o currículo nacional é sempre um mecanismo de controlo das decisões escolares, pelo que a existência de uma cultura comum não invalida o aparecimento de desigualdades junto dos alunos, não sendo possível o cumprimento nem do mito da escola neutra, em termos sociais e políticos, nem da uniformização cultural.

Sendo as dificuldades de aprendizagem dos alunos decorrentes mais das condições económicas, sociais e culturais do que das condições pessoais, a democratização da

escola pode não passar de uma utopia expressa pelo currículo nacional. Deste modo, ganham terreno as componentes curriculares regionais e locais como propostas de exploração de uma cultura diferenciada.

É, assim, possível fundamentar uma prática escolar baseada num currículo alternativo em termos de conteúdos culturais e não propriamente em função de níveis de conhecimentos ou de métodos pedagógicos, dado que a diversificação curricular não pode ser utilizada para dividir de forma maniqueística os alunos em dois lados: de um lado, os bons alunos, orientados para aspectos cognitivos; do outro, os maus alunos, eufemisticamente os menos capazes, orientados para aspectos do saber-fazer, das realidades sociais. Tratar-se-ia de propor a diversificação como mecanismo de *discriminação negativa*, na forma de um *darwinismo* ou *apartheid curricular*. Embora não cumpra totalmente o seu ideal de uniformização cultural, a escola deve ser um mecanismo de *discriminação positiva*, diversificando-se curricularmente de acordo com as situações dos alunos. Para isso é fundamental deixar de entender-se o currículo como um mero plano, para ser analisado e organizado como um projecto, portador de identidades.

Do ponto de vista da teorização curricular, a interpretação do currículo como projecto significa a possibilidade de introduzir não só componentes regionais e locais, entendidas como exploração do meio como conteúdo de aprendizagem, mas também a permanente recontextualização do que pode ser face ao que dever ser. Neste sentido, o currículo é necessariamente, pela natureza da decisão educativa, uma deliberação que envolve a construção de propostas ora adaptadas do currículo nacional, ora (re) elaboradas a partir de estratégias de diversificação, por exemplo, diferenciação de conteúdos, medidas de apoio pedagógico acrescido, acção tutorial, flexibilização de critérios de avaliação e projectos curriculares.

Sublinhe-se que a diversidade não significa a mera individualização da aprendizagem, tão-só a reorganização das situações de aprendizagem face às capacidades, interesses e motivações dos alunos, mantendo uma estrutura básica de objectivos e conteúdos a que todos os alunos devem aceder. E isto porque a diversidade curricular é, acima de tudo, uma questão ética, dependente de muitos interesses, que de modo algum pode servir para estigmatizar e desnivelar pedagógica e socialmente os alunos.

De acordo com os parâmetros do modelo de desenvolvimento curricular processual, a diversificação deve ser entendida como um dispositivo de alteração de objectivos, conteúdos programáticos, actividades e avaliação em função das ofertas escolares e das necessidades educativas dos alunos. Trata-se, com efeito, de um conceito amplo que terá por referente o currículo definido a nível político/administrativo e que dependerá, basicamente, da autonomia da escola e do professor.

Utilizamos, neste caso, o conceito de *diversificação curricular* para designar formas organizacionais de ofertas educativas, a que correspondem, por exemplo, tipos diferentes de cursos de ensino e modalidades de formação. A opção dos alunos por cursos orientados para o prosseguimento de estudos (e dentro destes os seus ramos de especialização) e por cursos profissionais é uma forma de diversificação curricular, presente também na escola quando os alunos são confrontados com percursos escolares diferentes, na perspectiva de um currículo alternativo. A diversificação curricular consagra, nos espaços educacional e escolar, quer a noção de escolha dos alunos, quer a temática do multiculturalismo, entroncando no conceito mais amplos de justiça curricular (Connell, 1997), isto é, a criação de currículos que não são verdadeiros guetos culturais.

A *diferenciação curricular* é um conceito que representa, essencialmente, mudanças na metodologia e na avaliação, pressupondo que os alunos têm um mesmo percurso nas suas opções, mas que uns precisam de seguir caminhos diferentes para que todos possam atingir o sucesso educativo.

Na prática, o processo de desenvolvimento do currículo envolve e obedece a uma lógica centralizada, que nem sempre valoriza os diversos contextos de aprendizagem. Daí que o conceito de autonomia curricular possa vir a tornar-se numa prática residual, com pouco impacto nas actividades de recontextualização do currículo por parte do professor. Tudo depende quer da autonomia curricular que a escola e os professores pretendem conquistar, quer da construção de projectos curriculares ao nível de turma.

A questão que se coloca não é a de saber se os professores dispõem de autonomia ou se é uma prática ao seu alcance, mas de a questionar perante as condições escolares pensadas para uma escola comum e nacional. Como não basta decretar, é imprescindível a alteração das práticas curriculares dos professores e a melhoria das estruturas de gestão do currículo.

As práticas curriculares - baseadas no individualismo, na prática disciplinar e no cumprimento do programa - não são consentâneas com a existência de estratégias de diversificação, pois estas exigem o trabalho interdisciplinar e o reforço do trabalho colegial.

As estruturas de gestão do currículo necessárias para a efectivação plena da diversificação passam pela observância dos seguintes aspectos: existência de uma liderança curricular que promova a coordenação horizontal ou a integração das actividades de ensino-aprendizagem pertencentes a uma turma ou a um departamento e/ou conselho de grupo disciplinar; o agrupamento flexível dos alunos; a conjugação do trabalho do professor com os serviços de apoio pedagógico especializado com vista ao sucesso educativo do aluno; a articulação dos recursos e materiais curriculares; a construção de um projecto educativo de escola, inserida numa comunidade ou território educativo.

Não pode, assim, supor-se que a diferenciação curricular funcione como um recurso de reforço da aprendizagem, devendo, pelo contrário, significar uma modificação referencializada, em termos de objectivos, conteúdos, actividades e avaliação, de um projecto curricular que se pretende direcionado para o sucesso dos alunos. E este sucesso educativo, sobretudo no ensino obrigatório, não pode existir quando é imposta uma cultura comum com a finalidade de homogeneizar as oportunidades de aprendizagem.

A mudança que urge efectuar situa-se precisamente na proposta de construção de projectos curriculares que tornem possível a (re) construção do currículo em face das dificuldades diagnosticadas. Tal medida basear-se-á, com efeito, na desnortinalização do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, na concepção, desenvolvimento e avaliação de projectos curriculares ditados não pela situação de excepção, mas pelo imperativo de garantir um sucesso qualificado a todos os alunos.

Quando se trata de analisar a questão do insucesso, frequentemente se esquece que estamos perante uma variável que deve ser explicada, em primeiro lugar, pelas condições intrínsecas do funcionamento da escola. Aliás, são conhecidos os modelos temporais de investigação didáctica, que se reportam à década de 1960, em que se aceita o postulado de que os alunos são capazes de aprender eficazmente os conteúdos se para tal dispuserem do tempo real de aprendizagem de que necessitam.

Ora, a escola do ensino obrigatório deve ter no seu espaço de formação tempos diferenciados de aprendizagem, sem que esta opção signifique uma mera discriminação negativa.

A diferenciação curricular fundamenta-se, por isso, em várias interpretações, sendo de referir aquelas que apontam quer para o progresso qualitativo da aprendizagem escolar, pois o processo de ensino identifica e responde positivamente às necessidades dos alunos, quer para a acomodação problemática a estas mesmas necessidades, sobretudo quando questionadas sob os pontos de vista ideológico, económico e social.

As questões do currículo comum e da cultura diferenciada, ou da componente curricular nacional e das componentes curriculares regionais e locais, não podem ser vistas como se de uma dicotomia se tratasse, na tentativa de conciliar os extremos. Pelo contrário, a decisão curricular envolve interacção e torna-se num processo dinâmico, sem a necessidade da existência de uma linha linear entre o nacional e o local.

Perante os objectivos globais do sistema educativo - por exemplo, transmitir conhecimentos, preparar para a vida profissional, formar para a sociedade -, o repto da Escola para Todos está na instauração de uma escola que não discrimine cultural e pedagogicamente e que favoreça a integração social dos alunos, contribuindo para a melhoria das suas aprendizagens.

No que respeita às competências, estas só se justificam se for determinado o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória com a enunciação das aprendizagens básicas. Num sentido estritamente curricular, a competência corresponde a comportamentos estruturados em função de um objectivo que determinam a noção de nível e que se constituem em pontos de referência para o progresso dos alunos, em particular, e do desenvolvimento qualitativo das escolas, em geral. É incontestável que a competência serve de critério de avaliação, desde que exista uma avaliação externa que permita qualificar as competências globais, ligadas à sociabilidade, competências as disciplinares, relativas a um saber escolarizado, e transversais, que incidem sobre a interdisciplinaridade do conhecimento.

O nível de excelência escolar, contrariamente ao progresso económico-social e à *performance* desportiva, tem sido julgado pela *erosão de uma crescente maré de mediocridade* cujas causas se encontram não no indivíduo mas no relaxamento da organização e funcionamento do sistema escolar. Esta constatação relança a questão do perfil do aluno a formar no âmbito de parâmetros de qualidade educativa.

É evidente que se torna difícil comparar o nível de excelência escolar, principalmente quando se está perante um valor social relativo, cuja medição se deve fazer, como bem dizem Baudelot & Establet (1994) pelo indicador da adaptação: "A subida de nível mede tão-só o grau crescente de adaptação da população saída das escolas às transformações incessantes da nossa sociedade".

### Políticas de diversificação/diferenciação curricular na realidade portuguesa.

Nas diferentes possibilidades de relação entre dois eixos ortogonais (que contêm a igualdade - desigualdade e a homogeneidade/diversificação) podemos identificar a existência de quatro políticas e práticas de diversificação curricular (fig.1):

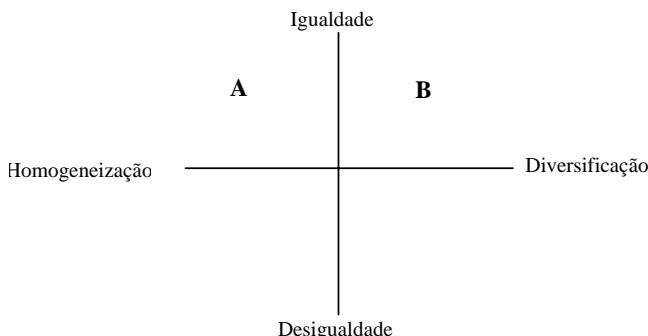


Fig. 1. Políticas e práticas de diversificação curricular. Gimeno (1998). Adaptado.

- Uma política igual e homogénea (A): a homogeneização como ponto de chegada da formação coloca questões éticas, pois, deste modo, não se respeitará a diversidade dos itinerários de formação nem as potencialidades de cada aluno, partindo-se da ideia utópica que todos os alunos têm a possibilidade real de adquirirem a mesma formação. Porém, será de admitir que esta política seja um argumento a favor de uma educação básica nos primeiros anos de escolaridade. Em Portugal, o ensino unificado (criado em 1975 e continuado pela LBSE, em 1986, com a criação do ensino básico) teve a pretensão de igualizar os alunos de acordo com as exigências políticas e sociais da não discriminação.
- Uma política curricular igual e diversificada (B): é a situação ideal em qualquer sistema educativo democrático que salvaguarde a existência de uma escola pública para todos os alunos. A igualdade é reconhecida como factor de legitimação social da escola e a diversificação é entendida como uma pluralidade de caminhos que não conduzam à discriminação e à desigualdade.
- Uma política curricular diversificada e desigual (C): a opção por formas de diversificação que respeitem a desigualdade social, económica e cultural é justificada pelos que reclamam para a educação a ideologia de mercado através dos planos *voucher* e das *charter schools*. Quer se trate do cheque escolar (livre opção para a escolha das escolas tanto públicas como privadas), quer das escolas administradas à medida dos interesses dos consumidores (mais dos pais que dos alunos), as escolhas como argumento de legitimação da desigualdade e discriminação “não só expressam a diversidade social existente, como também criam e reforçam o reagrupamento dos grupos em função dos motivos ou das possibilidades que condicionam as suas opções” (Gimeno, 1998, p. 315).

No quotidiano, a política curricular, que consagra a diversificação como pré-requisito para a desigualdade, é fomentada através da pretensa qualidade do sistema educativo, avaliada pelos indicadores dos resultados obtidos pelos alunos nos testes nacionais - incluindo os exames de homogeneização a nível nacional e os testes externos de avaliação criterial -, e do *ranking* das escolas em termos de classificação nacional dos alunos. A excelência da escola é, assim, a excelência dos resultados e não a dos processos. E se os alunos obtêm os piores resultados as causas estão nos professores, cuja formação é cada vez mais dos “filhos de Rousseau”, nos alunos e jamais nas

condições organizacionais da escola, nas reformas curriculares adiadas e nos contextos social, cultural e económico a que os alunos pertencem. A este propósito, Apple (1999) refere que o potencial competitivo da economia vê-se bloqueado pelos baixos níveis, pela falta de disciplina e trabalho e ainda pelos maus resultados. O artefacto dos abandonos escolares e dos estudantes "em situação de risco", como metáforas que explicam o grande problema da nossa falta de competitividade económica, é o exemplo de como os grupos dominantes transferem as culpas da economia para as escolas.

- Uma política curricular homogénea e desigual (D): o suporte administrativo da homogeneização curricular, que por força das relações complexas entre escola e sociedade, conduz à desigualdade e à discriminação, encontra-se na uniformização dos planos curriculares, programas, conteúdos, actividades e avaliação . Trata-se de uma política que utiliza como argumento o princípio liberal clássico de que todos os alunos devem ter *in nomine* as mesmas condições de igualdade. Porém, na prática, os alunos são confrontados com formas particulares de diversificação que, pela sua natureza de remediação escolar e de medidas de combate à exclusão escolar, são o prolongamento da desigualdade criada pela prescrição total do currículo. E, de facto, não pode existir pior discriminação do que aquela que resulta da homogeneização e uniformização do currículo, determinada quer por imperativos políticos e sociais, quer pela lógica centralista e descentralista da política curricular.

Analizando a actual realidade escolar na combinação destas quatro políticas curriculares com as políticas curriculares perspectivadas pelas dimensões de localização e assunção do poder, não é difícil de reconhecer a existência de uma política curricular, ora centralista e descentralista na decisão, ora homogénea e desigual na fundamentação e legitimação das práticas escolares.

Com efeito, trata-se de uma dupla ruptura já que se atribui ao professor uma autonomia relativa - autonomia esta que é, acima de tudo, uma autonomia de negação- ao mesmo tempo que se legitima um currículo nacional que contém nos seus pressupostos a desigualdade.

Daí que, na realidade curricular portuguesa, a diversificação não corresponde a formas de enriquecimento cultural dos alunos, mas a formas de estigmatização e, inclusive, de empobrecimento dos alunos. Porém, as diferentes formas de diferenciação, com ênfase para currículos alternativos, ou para os percursos

curriculares alternativos, podem ser aceites como soluções para combater a desigualdade, sobretudo quando o aluno se encontra nas fronteiras da exclusão social e do abandono escolar.

## Referências:

- Apple, Michael (1999). *Políticas culturais e educação*. Porto: Porto Editora.
- Baudelot, Christian; Establet, Roger (1994). *O nível educativo sobe?* Porto: Porto Editora.
- Bernstein, Basil (1999). Vertical and horizontal discourse: an essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20 (2), 157-173.
- Connell, Robert (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Gimeno, José (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- Gimeno, José (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Kirk, Gordon (1986). *The core curriculum*. London: Holder and Stoughton.
- Lunardi, Geovana; Pacheco, José (2006). Diferenciação curricular nas políticas educativas e curriculares em Portugal e no Brasil. *Educação em Debate* 2 (48), 11-20.
- Pacheco, José (2003). *Políticas curriculares. Referenciais para análise*. Porto Alegre: Art Med, p. 33.
- Pacheco, José (1995). *Da componente nacional às componentes curriculares regionais e locais*. Lisboa: Ministério da Educação (PEPT 2000 - n.º 7). Ver de igual modo, Pacheco, José (1998). *Projecto curricular integrado*. Lisboa: Ministério da Educação (PEPT 2000 - n.º 18).

# UMA LEITURA CRÍTICA DA CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR À LUZ DO PARADIGMA DA INCLUSÃO

## A CRITICAL READING ABOUT THE CONSTRUCTION OF THE SCHOLAR SPACE CONCERNING THE PARADIGM OF INCLUSION

Katiuscia C. Vargas Antunes\*

### RESUMO:

Este artigo aborda a temática do espaço escolar a partir da perspectiva do paradigma da inclusão, considerando sua edificação e os usos que são feitos deste espaço. O texto procura mostrar como a construção e organização do espaço escolar pode influenciar no processo de marginalização ou inclusão dos indivíduos, em particular, dos alunos com deficiência, visto serem estes, em toda a história da educação, sujeitos marginalizados do sistema escolar. Frente às transformações que vêm se processando na atualidade no âmbito educacional, é imprescindível problematizarmos a escola e a maneira como esta se organiza para possibilitar a inclusão dos alunos com deficiência. Sendo assim, fazer uma leitura crítica da construção do espaço escolar à luz do paradigma da inclusão implica em denunciar toda e qualquer forma de exclusão e marginalização social verificada na instituição escolar.

### PALAVRAS-CHAVE:

espaço escolar, educação inclusiva, acessibilidade.

### ABSTRACT:

In this article we seek to discuss the scholar space in what it concerns the perspective of inclusion, considering its basis and its usages that take on that space. The text seeks to demonstrate how the construction and organization of such space can have significant influence, either to include or exclude individuals, specially those with disabilities, considering that they have been excluded throughout history. Ahead of the changes that have been taking place in the education system, it is necessary to approach the school and the way it is organized in order to allow the inclusion of students with disabilities. In that way, doing a critical reading about the construction of scholar space concerning the paradigm of inclusion implicates on denouncing every form of exclusion verified on the school.

### KEYWORDS:

Scholar space , inclusive education, accessibility.

\* Mestre em Educação pela UERJ, graduada em Ciências Sociais pela UFJF e professora do curso de Pedagogia do Centro Universitário Serra dos Órgãos – UNIFESO, em Teresópolis/RJ. E-mail: katiuscia.vargas@hotmail.com

*O espaço é fundamental em toda forma de vida comunitária,  
o espaço é fundamental em todo exercício de poder.*

(Foucault citado por Harvey 1994, p. 273)

No intuito de realizar uma leitura crítica da construção do espaço escolar à luz do paradigma da inclusão é imprescindível explicitar o que entendemos por inclusão bem como nos remetermos a uma discussão acerca do espaço como uma construção social que, por sua vez, é carregado de significados que em boa medida podem funcionar como reguladores da vida social.

A sociedade passou por diversas transformações, desde a fase da exclusão, passando pela integração até chegar ao que hoje é conhecido como o paradigma da inclusão. A fase da exclusão imperou em nossa sociedade por um longo tempo e, em alguma medida ainda hoje se faz presente em nossa sociedade. Esta fase foi marcada por um intenso movimento de marginalização de todos os indivíduos que, seja por questões éticas, estéticas ou de produtividade, se distanciava daquilo que a sociedade estipulou como o padrão ideal de indivíduo. A diversidade humana era encarada como algo negativo, primava-se pelo universal em detrimento do múltiplo. Todo e qualquer tipo de comportamento desviante era cruelmente estigmatizado e, consequentemente inferiorizado.

O paradigma da integração, que teve o seu apogeu na década de 60, num momento de intensa luta pelos direitos sociais e civis das pessoas menos favorecidas, estava relacionado diretamente com as crianças deficientes. Neste momento os indivíduos considerados desviantes começaram a ter maior visibilidade na sociedade. Vale destacar que o movimento de integração buscava incorporar à educação regular crianças com deficiência que, por muito tempo, gozaram de um atendimento educacional segregado, paralelo. Conforme nos relata Blanco (2002), a integração está intimamente relacionada à questão da deficiência e foi, promovida, principalmente, pela educação especial. Integração, portanto, é um termo muito mais restrito que inclusão.

Diferentemente da integração, o paradigma da inclusão preconiza não só a inclusão dos portadores de deficiências, mas de TODOS, independentemente de suas condições existenciais. A inclusão se configura na idéia de que:

todos os meninos e meninas de uma comunidade tenham o direito de se educar juntos na escola de sua comunidade, uma escola que não peça requisitos para o ingresso; uma escola que não selecione crianças. O conceito de escola inclusiva é ligado à modificação da estrutura, do funcionamento e

da resposta educativa, de modo que se tenha lugar para todas as diferenças individuais, inclusive aquelas associadas a alguma deficiência (MARCHESI citado por BLANCO, 2002, p. 6).

Este paradigma consiste numa ruptura com a idéia de padrão, de absoluto. Marques (2001) também o chamou de “paradigma da acessibilidade”, nele são contempladas a equiparação de oportunidades, independente de cor, raça, classe social, sexo, deficiência etc. e o respeito e aceitação da diferença, afinal, não podemos mais admitir a existência de uma sociedade homogênea. Hoje, só se fala em inclusão porque vivemos numa sociedade diversificada, heterogênea, que sente a necessidade de romper com os conceitos de padrão e normalidade socialmente construídos e de lutar pelo reconhecimento da diferença, pois a existência humana deve ser pensada e assumida a partir do que ela tem de mais valioso: a sua diversidade.

No paradigma da inclusão a diferença deve ser encarada como algo positivo, tanto no espaço escolar quanto na sociedade como um todo. No que compete à educação inclusiva, a escola deve ser concebida como um espaço aberto à diversidade, livre de pré-conceitos acerca dos seus alunos. A inclusão deve, conforme descreve Sasaki (1997), constituir-se numa via de mão-dupla, num processo bilateral, em que as pessoas excluídas e a sociedade buscam juntas maneiras de solucionar ou, pelo menos, minorar os problemas enfrentados por tais pessoas. Só assim a equiparação de oportunidades será efetivamente uma realidade.

Importa destacar que a educação inclusiva não se configura numa ação exclusiva da educação especial, mas sim da escola regular. Esta deve ser transformada em sua totalidade para que possa oferecer um ensino de qualidade para todos os que nela se encontram. Corroborando com esta visão de mudança do sistema educacional, Berticelli (2004) vem nos mostrar que é necessário romper com uma visão cartesiana de sujeito e logo com um projeto educacional pautado nos preceitos modernos de padrão e absoluto. No processo educacional, assim como na sociedade como um todo, não existe mais lugar para as metanarrativas e grandes projetos que buscam universalizar a multiplicidade.

É com base na definição de inclusão acima que procuraremos fazer uma leitura crítica da construção do espaço escolar.

No que concerne à abordagem do espaço como sendo um produto social e, admitindo que a escola se configura num espaço socialmente construído, é importante discorrer sobre as maneiras pelas quais o espaço foi sendo estudado ao longo dos anos.

Durante muito tempo estudar o espaço foi uma tarefa exclusiva da geografia. Com o passar dos anos e com o avanço das ciências humanas o espaço e, mais

precisamente a sua construção e organização, passaram a ser um tema freqüente nos debates sociológicos. Muitos são os autores que discutem tal temática na atualidade, entre eles, podemos destacar os trabalhos de Bauman (1997 e 1999), Foucault (2001) e Harvey (1994). Tais autores enfatizam o aspecto social na construção do espaço, principalmente no que concerne ao seu caráter disciplinar e normalizador, comumente utilizado como uma estratégia de poder pela ideologia dominante.

A construção e organização do espaço eram vistas sob uma ótica essencialmente física, o que impedia uma análise que o considerava um produto social, reconhecendo sua construção e organização como um processo dialético. Numa tentativa de avançar para além da visão física da construção do espaço, filósofos, sociólogos e alguns geógrafos passaram a encará-lo como socialmente construído, cuja organização e sentido são produtos das experiências e transformações sociais. Ilustrando tal afirmativa, Lefebvre (citado por Soja, 1993, p. 102) estabelece que:

O espaço não é um objeto científico afastado da ideologia e da política; sempre foi político e estratégico. Se o espaço tem uma aparência de neutralidade e indiferença em relação a seus conteúdos e, desse modo, parece ser "puramente" formal, a epítome da abstração racional, é precisamente por ter sido ocupado e usado, e por já ter sido o foco de processos passados cujos vestígios nem sempre são evidentes na paisagem. O espaço foi formado e moldado a partir de elementos históricos e naturais, mas esse foi um processo político. O espaço é político e ideológico. É um produto literalmente repleto de ideologias.

Partindo desse pensamento, podemos dizer que a estrutura da organização do espaço não é autônoma, com suas leis próprias, mas sim construída a partir de um processo dialético, da sua ordenação física com as relações sociais. Esse processo dialético faz lembrar a concepção de Giddens (1991) sobre a construção do espaço, em que este admite que o espaço não é uma dimensão vazia na qual os grupos vão se organizando. Para ele, a construção do espaço é um processo interativo.

A miopia presente na análise da construção do espaço como um aspecto essencialmente físico foi sendo gradativamente superada e, atualmente, impera o pensamento de que a sua construção dá-se por meio da interação social. O espaço se configura, pois, no *locus* das relações sociais.

Explicitando o caráter social da construção e organização do espaço, Harvey (1994) afirma que o processo de ocupação espacial traz em si o traço e a marca das intenções humanas. O mesmo autor também destaca a importância de se avaliar

qual o impacto que a organização do espaço pode provocar no cotidiano das pessoas. Diz ele:

A arquitetura e o projeto urbano tem sido foco de um considerável debate polêmico sobre as maneiras pelas quais os juízo estéticos podem ou devem ser incorporados a uma forma especialmente fixada e com que efeitos na vida diária. Se experimentamos a arquitetura como comunicação,[...] temos que dar estreita atenção ao que está sendo dito, em particular porque é típico absorvermos essas mensagens em meio a todas as outras múltiplas distrações da vida urbana (HARVEY, 1994, p. 69-70).

Insere-se na discussão acerca da construção social do espaço o fato de que, na modernidade, o domínio espacial tornou-se um dos grandes desafios para que determinado Estado ou classe garantisse a soberania de seus poderes. O controle do espaço constitui-se numa arma fundamental para o exercício de poder e a disseminação da ideologia dominante. De acordo com Bauman (1999), a modernização do espaço significa torná-lo legível e transparente, a ponto de poder ser administrado e controlado por aqueles que detém o poder. Complementando este pensamento Marques (1999/2000, p. 74) estabelece que:

Detentora do poder, a classe dominante utiliza-se de forma eficiente do lugar privilegiado de produtora e veiculadora de um discurso investido de autoridade. Esse mecanismo tem por finalidade a manutenção do poder por ela exercido sobre a sociedade, em especial no que se refere aos setores da política, da cultura e da economia.

Para que o controle sobre o espaço pela classe dominante fosse realmente efetivo era necessário a visibilidade de todas as suas partes e das pessoas que a compunham. Daí a importância dada ao modelo do panóptico descrito por Foucault (2001). Na análise de Bauman (1999) o panóptico configurava um espaço artificial com o objetivo de manipular e reorganizar intencionalmente a transparência do espaço enquanto relação social e enquanto relação de poder. A partir da disposição espacial é possível apreender com precisão o papel que as pessoas desempenham na trama das relações sociais.

Foucault (2001) ao trabalhar a temática do espaço na sociedade moderna, explicitando o modelo do panóptico de Bentham, uma prisão em que a arquitetura exprime uma nova tecnologia de poder baseada no regime disciplinar característico da modernidade, afirma que tal estratégia de ordenação do espaço e logo de exercício de poder, passou a fazer parte do cotidiano de diferentes instituições como hospitais, fábricas, prisões, conventos e escolas.

A construção e organização do espaço na sociedade moderna primavam pela ordem e racionalização do mesmo. Desta forma cada pessoa deveria ocupar um

determinado lugar no espaço, ocupação esta que se efetivava através de estratégias de exercício do poder por parte dos que o detinham. Neste processo, a disciplina imperava como uma das maiores tecnologias de organização espacial.

Poderosa quanto ao controle e a organização dos corpos no espaço, a disciplina foi capaz de produzir sobre estes tipos diferentes de individualidade que, no conjunto, garantem o funcionamento perfeito do corpo social. Foucault (2001, p. 141), assinala que a disciplina produz quatro diferentes tipos de individualidade cada qual com as seguintes características, a saber: "é celular (pelo jogo da repartição espacial), é orgânica (pela codificação das atividades), é genética (pela acumulação do tempo), é combinatória (pela composição das forças)". Para conseguir produzir tais individualidades, a disciplina utiliza quatro importantíssimas técnicas: construção de quadros, prescrição de manobras, imposição de exercícios e, por fim, organização de táticas para realizar a combinação das forças.

Toda esta tecnologia do poder disciplinar incide diretamente no controle sobre o espaço e sobre o tempo, de maneira a torná-los úteis. Um corpo disciplinado seria sinônimo de organização e, mais precisamente, de sujeição aos poderes da classe dominante.

Na perspectiva de delimitação do espaço de atuação dos indivíduos, é inegável a designação de lugares marginais para aquelas pessoas também consideradas marginais e desviantes.

Quando falamos em indivíduos desviantes é preciso ter em mente que o conceito de desvio, aqui empregado, é histórico e socialmente construído e está vinculado a uma idéia de patologia social. Este é baseado em noções de "disfunção", de "doença" em relação à sociedade em que o desviante está inserido.

Desse modo, reafirmando o pensamento de Schneider (1985) o desvio é criado pela sociedade, ou seja, determinado indivíduo é desviante porque o rótulo de desvio foi a ele, com sucesso, sobreposto. O desvio é uma espécie de veredito que a sociedade delibera sobre o indivíduo. Sant'Anna (citado por Marques, 1994, p. 41) identifica duas maneiras de se detectar o desviante, ou como o autor chama, o anormal:

O critério ontológico e o critério estatístico. No primeiro caso, a identificação se dá quando o indivíduo desviante se afasta do modelo ideal, enquanto que no segundo caso, o desviante não se enquadra estatisticamente nos padrões majoritários de uma determinada cultura.

É, pois, na sociedade que se manifestam as diversas formas de preconceito e/ou aceitação daqueles que se apresentam como diferentes. É na sociedade que se evidencia a polarização ou a divisão dos ditos normais e dos desviantes. O espaço de atuação dos

desviantes, mais do que o dos ditos normais, é limitado. O indivíduo que se afasta do padrão preestabelecido como normal é colocado numa posição de subalternidade.

Na dinâmica das relações sociais é comum ocorrer a intenção da idéia de subalternidade e inferioridade por parte dos desviantes, passando estes, a aceitar esta divisão como se fosse algo absolutamente natural. A intenção do desvio caracteriza, em última instância, o sucesso do sistema de dominação.

No conjunto das relações sociais, a idéia de anormalidade se materializa e toma formas bem definidas naquelas pessoas que, seja por questões sociais, raciais ou existenciais, se distanciam do que foi convencionado e socialmente construído como "normal". É formulado um estereótipo acerca do que é ser "normal" e veicula na sociedade todo um discurso estratégicamente elaborado e reforçado constantemente pelas instituições sociais e também pela mídia, visando produzir e impor valores condizentes com tal prerrogativa.

A idéia de marginalização daquelas pessoas que se distanciam, por qualquer motivo dos padrões de normalidade, fica clara no pensamento de Bauman (1999, p. 44), quando este autor, ao fazer uma descrição do que o conceito moderno do espaço julgava como uma cidade perfeita, explicita que:

Os habitantes que por qualquer razão não conseguissem se adaptar aos padrões de normalidade ("cidadãos doentes", "inválidos e senis" e aqueles que "mereçam um isolamento temporário do restante") serão confinados em áreas "fora de todos os círculos, a uma certa distância". Finalmente, os habitantes que mereçam a "morte cívica, isto é, a perpétua exclusão da sociedade", serão trancafiados em celas semelhantes a cavernas com "paredes e grades bem fortes", perto dos *biologicamente* mortos, dentro do "cemitério murado".

O espaço da cidade deveria ser, segundo a concepção moderna, perfeitamente estrutural e belo. Um lugar onde cada um exercesse o seu papel dentro das possibilidades que lhe eram dadas, de forma a não perturbar a ordem vigente e, consequentemente, não se configurasse numa ameaça ao poder da classe dominante. A idéia de desvio é, assim, um dos mecanismos utilizados no processo de ocupação do espaço social.

Colocar o outro numa situação de anormalidade, fora dos padrões e regras preestabelecidas como "normais", significa criar o estigma do "anormal". Valendo-se desta estratégia, a classe dominante, através da transmissão de sua ideologia, produz um discurso, uma verdade, que faz prevalecer cada vez mais a dicotomia entre o "normal" e o "anormal".

Em decorrência de tal dicotomia e da necessidade de uma sociedade cada vez mais "perfeita" surge um movimento que marcou a sociedade moderna: a

institucionalização. Este processo colocava à margem da sociedade e consequentemente da instituição escolar todos aqueles que se distanciavam dos padrões estabelecidos como "normais". Um dos expoentes da anormalidade eram os loucos, os desarrazoados. Estes formavam um grupo no qual residiam a ignorância e a negação da razão.

O louco, um dos componentes do largo grupo dos desatinados, foi o grande alvo dos internamentos que tinham por finalidade excluir tais indivíduos do espaço social. A criação de hospitais-gerais possibilitou a exclusão dos libertinos, devassos e blasfemadores do convívio social. Internadas, essas pessoas eram submetidas à correção por meio de castigos e severas punições. Conforme explicita Foucault (1997) esses estabelecimentos mais se pareciam com prisões.

Com o desenvolvimento da ciência e do saber médico, a loucura vai ser alvo de tratamento, tendo este que ser ministrado no interior dos hospitais psiquiátricos. Mantendo o louco fora do convívio social, a loucura vai ser tratada num nível simbólico. De acordo com o que descreveu Basaglia (1985) o doente mental no interior dos manicômios foi submetido à condição de passividade e objetalidade imposta pela estrutura autoritária, coercitiva e hierárquica característica das instituições psiquiátricas.

Além dos hospitais psiquiátricos, outros mecanismos de vigilância e de controle foram criados. É o caso das escolas especiais, internatos e classes especiais. Essas instituições se tornaram reduto dos portadores de deficiência e das chamadas condutas típicas. Todos os alunos considerados desviantes eram encaminhados para essas instituições sob a justificativa de que elas poderiam oferecer um atendimento educacional mais especializado e de melhor qualidade para esta clientela. A instituição passa assim, a moldar o comportamento dos seus alunos. De acordo com Bleger (citado por D'antino, 1988, p. 14) a instituição é "o meio pelo qual os seres humanos podem se enriquecer ou se empobrecer e se esvaziar como seres humanos; o que comumente se chama de adaptação é a submissão à alienação e a submissão à esteriótipia institucional".

Esta característica institucional de moldar o comportamento dos alunos extrapola o espaço físico da instituição, o discurso adotado por esta em relação ao desviante é reproduzido, na maioria das vezes, pela sociedade. Neste sentido, o desvio caracteriza uma condição de anormalidade.

Compartilhando do pensamento de Marques (1994), a institucionalização seja da deficiência ou dos demais comportamentos tidos como desviantes, consiste numa estratégia que visa garantir a constituição de uma sociedade "perfeita". Sob a máscara de atender às necessidades dos deficientes, a instituição se presta mais a atender às necessidades da sociedade dos indivíduos considerados "normais". Mantendo o desviante

fora do processo social, "a função social dessas instituições percorre caminhos que parecem mais próximos de tornar distante o deficiente da comunidade em que vive (pela forma segregada de funcionamento institucional) do que efetivamente o de inseri-lo no espaço social" (D'ANTINO, 1998, p. 50).

A estratégia de poder utilizada pelos que o detém, no que tange a construção do espaço, perpassa, então, por questões de controle, vigilância, disciplina e, sobretudo difusão de sua ideologia. Tais prerrogativas são disseminadas nas relações sociais e estão presentes no cotidiano de várias instituições que compõem o cenário da sociedade moderna. Dentre estas instituições vale destacar aquela que é de nosso interesse: a escola.

A arquitetura voltada para o exercício da vigilância e do controle era comum à instituição escolar. A função do projeto arquitetônico da escola e até mesmo das cidades, não era confeccionado simplesmente para ser visto, mas para permitir o controle e tornar visíveis todos o que nela se encontram.

Mais do que controlar, a arquitetura teria a função de transformar os indivíduos. Nas palavras de Foucault (2001, p. 144), "o velho esquema do encarceramento e fechamento [...] começa a ser substituído pelo cálculo das aberturas, dos cheios e dos vazios, das passagens e das transparências".

A vigilância hierarquizada constituiu, pois, uma das maiores invenções do século XIII. Em decorrência dela o poder disciplinar configurou-se num sistema integrado. Os indivíduos passam a vigiar uns aos outros, formando uma rede onde a vigilância é exercida de cima para baixo, de baixo para cima e lateralmente.

A disciplina faz "funcionar" um poder relacional que se auto-sustenta por seus próprios mecanismos e substitui o brilho das manifestações pelo jogo ininterrupto dos olhares calculados. Graças às técnicas de vigilância, a "física" do poder, o domínio sobre o corpo se efetuam segundo as leis da ótica e da mecânica, segundo um jogo de espaços, de linhas, de telas, de feixes, de graus, e sem recurso, pelo menos em princípio, ao excesso, à força, à violência. Poder que é em aparência ainda menos "corporal" por ser mais sabiamente físico (FOUCAULT, 2001, p. 148).

No âmago de todo este processo de organização espacial através de tecnologias disciplinares e exercício de poder, encontra-se o objetivo maior da normalização, ou seja, tornar os indivíduos cada vez mais próximos do que se acredita ser o normal. Este processo visa, certamente, reduzir os desvios. Confirmando tal afirmação, Foucault (2001, p. 64-5) explicita que:

O que o século XIII instaurou mediante o sistema de "disciplina para a normalização", mediante o sistema de "disciplina-normalização", parece-me

ser um poder que, na verdade, não é repressivo, mas produtivo – a repressão só figura a título de efeito colateral e secundário, em relação a mecanismos que, por sua vez, são centrais relativamente a esse poder, mecanismos que fabricam, mecanismos que criam, mecanismos que produzem.

O enfoque dado ao espaço como uma construção social nos leva a afirmar que o espaço escolar se constitui a partir de um contexto social, histórico, cultural e político no qual está inserido e os reflexos de tais manifestações incidem diretamente na sua construção, organização e funcionalidade.

Partindo da constatação de que a escola é uma instituição nascida na modernidade, esta traz consigo traços marcantes das práticas sociais desta época. Sendo assim, fazer uma leitura crítica da construção do espaço escolar à luz do paradigma da inclusão implica em denunciar toda e qualquer forma de exclusão e marginalização social verificada na instituição escolar.

É inegável que a construção do espaço não se constitui num processo estático, mas dinâmico, portanto, temos que considerar que a escola esteve se modificando de acordo com as exigências dos diferentes períodos históricos. Ela, muitas vezes, esteve a serviço de uma classe dominante que tinha por objetivo difundir sua ideologia. Althusser (1980), um grande crítico da educação, afirma que o Estado lança mão de variados aparelhos ideológicos para garantir sua soberania. Dentre estes, o autor cita a escola como sendo um poderoso aparelho ideológico do Estado. Segundo ele, a escola é o aparelho ideológico do Estado colocado em posição dominante pela sociedade capitalista madura. Althusser (1980, p. 66-7) relata que:

Nenhum Aparelho Ideológico do Estado dispõe durante tanto tempo de tanta audiência obrigatória (e ainda por cima gratuita), 5 a 6 dias em 7 que tem a semana, à razão de 8 horas por dia, da totalidade das crianças da formação social capitalista. Ora, é através de alguns saberes práticos (*savoir-faire*) [...] que são em grande parte produzidas as relações de produção de uma formação social capitalista [...] Os mecanismos que reproduzem este resultado vital para o regime capitalista são naturalmente envolvidos e dissimulados por uma ideologia da Escola universalmente reinante, visto que é uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a escola como um meio neutro, desprovido de ideologia.

Assim, fica evidente a influência que o contexto social exerce sobre o espaço escolar, seja no sentido de manter ou proporcionar a transformação da ordem vigente.

No âmbito educacional a construção e ocupação do espaço pode revelar claramente em que posição devem estar os “melhores” e os “piores” alunos, as “melhores” e as “piores” turmas. É no processo de construção deste espaço que são estabelecidos os mecanismos que garantem a sua devida ordenação.

Nessa perspectiva, diante das exigências da sociedade moderna e da emergência de uma classe burguesa detentora do poder, a escola, na maioria das vezes, assume o papel de transmitir valores condizentes com tal sociedade; e a construção do espaço escolar, na perspectiva da análise aqui pretendida, está intimamente relacionada com tal afirmativa.

O espaço escolar, tal qual conhecemos hoje, apresenta-se como um local altamente fragmentado, estratificado e, principalmente excludente. Isso se dá em função de toda uma construção social fortemente marcada com heranças da modernidade.

É sabido que a idéia de padrão, universal e homogêneo são características marcantes da modernidade e foram sobre estes pilares que a escola foi pensada e construída. Foi para um padrão de aluno tido como “normal” que a escola, da forma como se apresenta, foi projetada. Fatalmente todos aqueles que se distanciavam do padrão preestabelecido socialmente como “normal”, particularmente, os portadores de deficiência, ficavam à margem do sistema educacional.

Diante de tal constatação, apreende-se, então, que para um padrão de aluno “normal” a escola deveria funcionar muito bem, todavia, a falência desse sistema se evidencia hoje, mais do que nunca, na dura realidade vivida por todos aqueles que são alijados do sistema educacional, sejam estes portadores de deficiência, pobres, negros, trabalhadores rurais e tantas outras categorias marginalizadas da sociedade.

Todas as estratégias até aqui descritas para organizar o espaço social (controle, vigilância e disciplina) podem ser, também, identificadas no interior da escola. Neste sentido, a fragmentação do espaço escolar é algo estrategicamente pensado e construído. A partir da fragmentação do espaço, do quadriculamento e da localização precisa dos corpos, o controle e a disciplina são exercidos com mais eficácia. A esse respeito, Foucault, (2001) destaca que através da estratégia do quadriculamento são criados verdadeiros quadros vivos que funcionam simultaneamente como técnica de poder e processo de saber. Nas suas palavras, “trata-se de organizar o múltiplo, de se obter um instrumento para percorrê-lo e dominá-lo; trata-se de se lhe impor uma ordem” (p. 127).

A repartição em quadros tem como função tratar a multiplicidade por si mesma. Esta estratégia possibilita a caracterização do indivíduo e é a base para uma microfísica do poder, que também pode ser denominada de poder celular.

Objetivando otimizar o exercício da disciplina e da ordem, a vigilância tornou-se uma medida essencial. Verificou-se, assim, na arquitetura escolar a influência do modelo do panóptico de Bentham, descrito anteriormente. Tal modelo possibilitou que, nas escolas e em outras instituições, todos ficassem sob vigilância constante, ou pelo menos, todos tivessem a sensação de estarem sendo vigiados. Isso permitiu que o poder fosse exercido espontaneamente e sem ruído, irrompendo um efeito em cadeia, onde todos

passam a vigiar a si mesmo e aos outros. Este efeito é o que Foucault (2001) chamou de panoptismo.

Atualmente podemos afirmar que o modelo do panóptico já superou a sua forma original. Muitas escolas já não são mais construídas segundo este modelo, porém, o legado que ele deixou foi, justamente, a necessidade de vigilância constante. Diferentemente do panóptico, em que apenas um indivíduo vigiava muitos, no panoptismo todos vigiam todos.

Juntamente com a fragmentação do espaço escolar está a sua estratificação. No interior das escolas, seja pela distribuição das classes ou outras maneiras de ocupação espacial, fica evidente o lugar destinado às pessoas mais privilegiadas e àquelas menos favorecidas. Tal fato pode revelar claramente o movimento de estratificação e até mesmo de exclusão praticado pela escola. Ao definir o espaço de ocupação de determinadas classes, também fica definido o espaço de possibilidades de atuação dos alunos que dela fazem parte. Assim, se uma classe considerada mais "atrasada" ou uma classe especial fica localizada nos fundos da escola, apreende-se, então, que os alunos dessas turmas são inferiores ao das classes consideradas mais "adiantadas" e, por isso mesmo, devem ocupar espaços inferiores e desprivilegiados, ao passo que a designação de lugares melhores e mais amplos às classes compostas por alunos tidos como modelos evidencia a posição de superioridade na qual estes se encontram e, até mesmo, os professores dessas classes.

A constatação desta distinção feita na escola através da organização espacial é grave, pois, por ser realizada de maneira sutil ou mesmo pela falta de senso crítico das pessoas, muitas vezes, tal prática se perpetua sem que o sentido de discriminação fique explícito.

A esse respeito, é inegável o caráter excludente que o espaço físico da escola evidência. Muitas são as barreiras arquitetônicas encontradas pelos deficientes físicos, e não apenas por estes, mas pelos obesos, pessoas muito altas ou muito baixas e outras que por algum motivo têm dificuldade de circularem livremente pela escola.

Nessas condições, uma pessoa que precisa se locomover numa cadeira de rodas ou de muletas fica impossibilitada de circular livremente pela escola, tendo muitas vezes que ser ajudada por alguém. As dificuldades encontradas por tais indivíduos ao chegarem na escola fazem com que, muitas vezes, desistam de estudar. Mais do que isso, esta é uma forma explícita de exclusão.

A acessibilidade dos alunos nas escolas é assegurada pela Resolução CNE/CEB, N° 2 de 11 de setembro de 2001, em seu Artigo 12°, que assim versa:

Os sistemas de ensino, nos termos da Lei 10.098/2000 e da Lei 10.172/2001, devem assegurar a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades

educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliário – e nos transportes escolares, bem como de barreiras de comunicação, provendo as escolas de recursos humanos e materiais necessários.

Ainda no Artigo 12, em seu parágrafo 1º, fica determinado que:

Para atender aos padrões mínimos estabelecidos com respeito à acessibilidade, deve ser realizada a adaptação das escolas existentes e condicionada a autorização de construção e funcionamento de novas escolas ao preenchimento dos requisitos de infra-estrutura definidos.

Quando uma escola não constrói rampas ou elevadores, não procura se adaptar efetivamente às condições físicas ou psíquicas de seus usuários podemos entender que não é interessante que estes indivíduos dividam o mesmo espaço com aqueles considerados “normais”. A própria estrutura física da escola demonstra que alunos com problemas de locomoção não são bem-vindos.

São em construções projetadas para um tipo ideal, “normal” de indivíduo que se materializa a segregação de tantos outros. De acordo com Marques (1999/2000, p. 81),

O não rebaixamento de guias, a não existência de rampas de acesso, portas demasiadamente estreitas, pias e vasos sanitários instalados em locais inacessíveis aos usuários de cadeira-de-rodas, objetos instalados em vias públicas sem qualquer esquema de identificação pelos cegos (telefones públicos, lixeiras, caixas coletoras de correspondências, dentre outros), a falta de elevadores e rampas de acesso a transportes coletivos (ônibus, trens, etc.), a ocupação indiscriminada das calçadas por bancas, mesas e barracas são alguns dos muitos obstáculos produzidos pelo próprio homem e que ainda hoje dificultam demasiadamente a locomoção de um grande número de pessoas.

Numa sociedade que prima pela eficiência e pela perfeição, os portadores de deficiência são cada vez mais colocados à margem.

A cada dia que passa, os alunos, especialmente os portadores de deficiência e os de classe baixa, se vêem impedidos de freqüentar a escola, mas não só esta como também outros lugares públicos, pois se deparam com barreiras arquitetônicas e sociais às vezes intransponíveis. Isso é determinante das relações que se estabelecem entre estes alunos e os demais bem como suas relações fora do espaço físico da escola. Às

vezes de maneira sutil, outras de forma voraz, o espaço serve para classificar, hierarquizar e segregar determinadas camadas sociais.

Nos últimos anos a escola instituiu uma política educacional pautada numa visão normalizadora, ou seja, numa adaptação que é adequar-se ao padrão do outro, previamente determinado. Neste sentido, a fim de se efetivar esta política educacional a escola passou a fazer uso de mecanismos e estratégias para tornar o aluno cada vez mais próximo daquilo que se convencionou como o padrão. Existem regras que visam garantir a disciplina, a ordem, outras que tem a finalidade de classificar e selecionar os alunos e algumas que procuram, claramente, excluir os alunos desviantes do convívio com os demais. Estas estratégias empregadas pela escola configuram um espaço fragmentado onde os "melhores" se privilegiam e os "piores" são marginalizados. Nas palavras de Sant'Anna (1988, p. 23),

Numa sociedade capitalista existe um processo constante de alienação e reprodução das relações sociais de produção capitalista. A escola contribui para este processo na medida em que se caracteriza pelos altos índices de repetência, de evasão e pelo limitado número de vagas nas escolas oficiais em relação ao número de crianças em idade escolar. Este processo de seletividade empreendido pelo sistema educacional brasileiro encontra suas causas na maneira como a escola lida com os alunos das classes populares: linguagem, normas, conteúdos e cartilhas escolares retratam os modos de vida da classe dominante, sua forma de vestir, falar, de se relacionar com o outro.

Partindo deste pressuposto os alunos desviantes ficam cada vez mais distantes dos padrões estéticos e de produtividade predeterminados pela ideologia dominante.

Com a instauração do paradigma da inclusão, já estão sendo vislumbradas algumas mudanças no âmbito escolar com relação ao tratamento das categorias socialmente marginalizadas. É preciso, todavia, ter clareza de que a maneira como a sociedade trata os desviantes retrata, de acordo com Marques (1994, p. 104) o seu grau de maturidade cultural. Nas suas palavras, "Isto fica evidente quando os princípios de normalização, individualização e integração norteiam o estreitamento do abismo social que separa o mundo dos ditos normais do mundo ideologicamente construído para os excepcionais".

Portanto, as transformações necessárias para que ocorra uma verdadeira inclusão social não devem se resumir apenas à inserção dos desviantes na escola ou na sociedade como um todo, nem a adaptações arquitetônicas nos prédios e lugares públicos. O processo de inclusão implica em uma mudança de atitude de toda a sociedade, entendendo que a deficiência ou o desvio não resumem toda a personalidade de uma pessoa, nem tão pouco podem ser determinantes de suas condições físicas, sociais e existências.

Segundo Carvalho (2000, p. 21),

A inclusão sustenta-se em três princípios, que são, a autodeterminação, a participação e o acesso e exercício do poder e, no caso da escola, somente se efetiva com os alunos uns com os outros, em produção, em cooperação, ou seja, na construção coletiva do conhecimento.

Tendo em vista a diversidade cultural, econômica, social e existencial da sociedade atual, o modelo educacional vigente precisa ser questionado no que tange a proporcionar uma educação de qualidade e mais humanista. É necessário uma revisão da educação como um todo para que a diversidade humana possa ser efetivamente contemplada. Fazendo uso das palavras de Carmo (citado por Marques, 1994, p. 105):

De que adianta ficarmos fazendo discursos sobre integração, auto-realização, formas de diminuir a discriminação etc se estas separações e desigualdades são produtos da própria relação entre os homens no processo de organização social do capitalismo. O deficiente, como o negro, ou a prostituta, ou o homossexual e até mesmo as mulheres, são discriminados não apenas pelo estigma que representam, mas pela necessidade social de manutenção da ordem moral, religiosa, econômica e política estabelecida.

Assim, é preciso que ocorram transformações profundas e concretas na estrutura do sistema educacional, começando por uma reestruturação do espaço escolar, sua arquitetura, organização e funcionalidade, passando por uma transformação das práticas pedagógicas e dos valores vigentes, pois um espaço que pretende ser educacional deve primar pelo respeito e aceitação da diferença e pela possibilidade de construção e transformação de conhecimento.

## Referências

- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado.** 3. ed. Martins Fontes.1980.
- BAUMAN, Zygmunt. **Ética pós-moderna.** São Paulo: Paulus, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Globalização:** as consequências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.
- BASAGLIA, Franco. **A instituição negada:** relato de um hospital psiquiátrico. Coordenado por Franco Basaglia. Trad. Heloísa Jahn. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- BERTICELLI, Ireno Antônio. **A origem normativa da prática educacional na linguagem.** Ijuí: Editora Unijuí, 2004.
- BLANCO, Rosa. **Aprendendo na diversidade:** implicações educativas. [2002]. Disponível em: <<http://www.entreamigos.com.br/educação.htm>>. Acesso em: 04/05/2002.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB, N° 2 de 11 de setembro de 2001.
- CARVALHO, J. L. de. Inclusão: direito singular e compromisso plural. **AMAE Educando.** Belo Horizonte. n.293, p.21, agosto, 2000.

- D'ANTINO. Maria Eloísa Famá. **A máscara e o rosto da instituição especializada:** marcas que o passado abriga e que o presente esconde. São Paulo: Memnon, 1988.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir:** história da violência nas prisões. 24 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- \_\_\_\_\_. **História da Loucura na Idade Clássica.** 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade.** São Paulo: UNESP, 1991.
- HARVEY, David. **A Condição Pós- Moderna.** 4 ed. São Paulo: Loyola, 1994.
- MARQUES, Carlos Alberto. A estetização do espaço: perspectivas de inserção ou de exclusão da pessoa portadora de deficiência. **Educação em Foco.** Juiz de Fora: UFJF. v.4, n.2, p. 71-82, set./fev. 1999/2000.
- \_\_\_\_\_. **A imagem da alteridade na mídia.** 2001. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura) – Escola de Comunicação – CFCH – UFRJ. Rio de Janeiro, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Para uma filosofia da deficiência:** estudo dos aspectos ético-social, filosófico-existencial e político-institucional da pessoa portadora de deficiência. 1994. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – ICHL, UFJF. Juiz de Fora, 1994.
- SANT'ANNA, Gilson Carlos. **O Excepcional e a Excepcionalidade da Ordem Sócio-cultural.** Rio de Janeiro: 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação - Fundação Getúlio Vargas.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- SCHNEIDER, Dorith. "Alunos Excepcionais": Um Estudo de Caso de desvio. In: VELHO, G. (org). **Desvio e Divergência:** uma crítica da patologia social. 6º ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985. p. 52-81
- SOJA, Edward W. **Geografias pós-modernas:** a reificação do espaço na teoria social crítica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.



# **RESUMO DAS DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**SETEMBRO DE 2007 a DEZEMBRO DE 2007**

## **A Importância da construção de sentidos na formação do Professor-Leitor**

<p><i>Autor:</i> ANTONIO CARLOS DA SILVA</p> <p><i>Data da defesa:</i> 17/09/2007</p> <p><i>Orientador(a)</i> Maria Emilia Borges Daniel (UFMS)</p> <p><i>Banca</i></p> <p><i>Examinadora:</i> Profª. Dr. ª Alda Maria do Nascimento Osório (UFMS) Profª. Dr. ª Fabiany de Cássia Tavares Silva (UFMS)</p>	<p><b>RESUMO</b></p> <p>Este trabalho tem como tema a importância da Semiótica na formação do professor-leitor e teve origem a partir de discussões prévias, em sala de aula da graduação, a respeito do tipo de formação que deve ter o professor egresso do curso de Letras para lidar com o novo Livro Didático (LD) e suas multilinguagens. O objetivo geral desta pesquisa é procurar compreender como as competências e habilidades signícas contribuem, sobremaneira, para a formação de um docente capaz de lidar competentemente com as diversas linguagens presentes no LD de língua portuguesa. Para tanto, utilizamo-nos de pesquisa bibliográfica e de pesquisa de campo com a aplicação de questionários a dois grupos diferentes de egressos do curso de Letras da UNESC/RO - o primeiro, formado por 10 professores que colaram grau entre os anos de 1991 e 2000, e o segundo, por 10 egressos formados nos anos comreendidos entre 2001 e 2006. Os dados quantitativos e qualitativos foram compilados em tabelas e, sistematicamente, explicados no quarto capítulo com a finalidade de mostrar a prática de leitura dos professores e como eles vêm a Semiótica como instrumento dessa prática. O principal referencial teórico que deu sustentação ao trabalho baseou-se em Peirce (2000), Santaella (2004), Soares (2001) e outros com o intuito de comreender como se dá o fenômeno da leitura, especialmente, aquela em que o professor-leitor se vê obrigado a ler textos produzidos a partir da união entre o verbal e o não-verbal. A pesquisa revelou que, em sua maioria, os professores-leitores, especialmente, os do primeiro grupo, não estão preparados para lidar, semioticamente, com a leitura do novo livro didático e sua multilinguagem.</p> <p><b>PALAVRAS-CHAVE:</b> semiótica, professor-leitor, livro didático, multilinguagem.</p>
--	---

## A(s) política(s) para a formação continuada de professores na Rede Municipal de Ensino de Dourados / Mato Grosso do Sul (1997-2004)

<p><b>Autor:</b> SONIA SOLANGE FERREIRA VASCONCELOS</p> <p><b>Data da defesa:</b> 20/09/2007</p> <p><b>Orientador(a):</b> Silvia Helena Andrade de Brito (UFMS)</p> <p><b>Banca</b></p> <p><b>Examinadora:</b> Prof. Dr. Carlos Bauer de Souza (UNINOVE)</p> <p>Prof<sup>a</sup>. Dr. <sup>a</sup> Maria Dilnéia Espíndola Fernandes (UFMS)</p>	<p><b>RESUMO</b></p> <p>As reformas implantadas pelo Estado neoliberal nos anos de 1990 influenciaram profundamente as mudanças no rumo das políticas públicas e principalmente as políticas voltadas para o sistema educacional. Tendo em vista essa situação, o papel do professor ganhou centralidade nas políticas educacionais do Estado brasileiro. Nesse contexto, a presente pesquisa visa a analisar as ações voltadas para a formação continuada de professores na rede municipal de ensino de Dourados, Estado de Mato Grosso do Sul, entre 1997 e 2004, abrangendo duas gestões públicas municipais (1997 a 2000, governo Brás G. Melo e 2001 a 2004, governo José Laerte C. Tetila). Para a compreensão do objeto deste estudo, foram utilizados os seguintes procedimentos: a pesquisa bibliográfica, para dar o suporte teórico às temáticas e discussões envolvidas e a análise documental, para o levantamento das ações efetivadas pelo poder público municipal em Dourados, o que permitiu realizarmos um mapeamento para caracterizar como e quais atividades foram realizadas no decorrer desse período, e as concepções que permearam as ações de formação continuada. Concluindo, as políticas de formação continuada no município de Dourados, entre 1997 e 2004, por um lado, estiveram afinadas com os projetos e intenções do governo central nessa área, na maior parte desse período, sendo a única exceção o momento histórico abrangido pela primeira parte da gestão Tetila, entre 2001 e 2003. Por outro lado, essas políticas não apresentaram continuidade em seus pressupostos e buscaram implantar e equalizar os projetos inerentes aos projetos desenvolvidos por cada um dos três gestores que estiveram à frente da Secretaria Municipal de Educação nesses anos.</p> <p><b>PALAVRAS-CHAVE:</b> Estado, políticas públicas, formação continuada de professores</p>
---	---

## História da disciplina Língua Espanhola expressa nas Leis e na Cultura Escolar do Colégio “Maria Constança” em Campo Grande-MT (1953-1961)

<p><b>Autor:</b> ROSANA SANT'ANA DE MORAIS</p> <p><b>Data da defesa:</b> 28/09/2007</p> <p><b>Orientador(a):</b> Prof<sup>a</sup>. Dr. <sup>a</sup> Eurize Caldas Pessanha (UFMS)</p> <p><b>Banca</b></p> <p><b>Examinadora:</b> Prof<sup>a</sup>. Dr. <sup>a</sup> Deise Cristina de Lima Picanço (UFPR)</p> <p>Prof<sup>a</sup>. Dr. <sup>a</sup> Silvia Helena Andrade de Brito (UFMS)</p>	<p><b>RESUMO</b></p> <p>São objetivos deste trabalho: compreender como uma disciplina escolar – a Língua Espanhola – é introduzida no currículo das escolas brasileiras e, mais especificamente, identificar quais as finalidades propostas pelos legisladores para tal disciplina e como se deu sua aceitação ou rejeição na escola, a partir de sua configuração em uma determinada escola, a saber o Colégio Maria Constança, nome pelo qual é conhecido atualmente, o, então, Colégio Estadual Campo-Grandense, de 1953 a 1961. Trata-se, portanto, de um estudo histórico que se justifica por trazer à tona os conflitos, as disputas, as resistências e as inéncias no processo de composição da grade curricular ao longo da escolarização e, consequentemente, a posição da disciplina Língua Espanhola nesse contexto. Afirma-se que implicações históricas e sociais são consideradas pela instância político-administrativa, quando determina vários aspectos relacionados ao currículo, entre eles, a escolha das disciplinas escolares que nele serão incluídas. Defende-se também que a escola é um lugar de cultura própria ou cultura escolar, ou seja, tem uma dinâmica interna que reelabora os valores, normas e práticas da sociedade mais ampla e, também, a determinações da instância administrativa do sistema educacional. Com esses pressupostos, foi analisada a disciplina escolar Língua Espanhola no que se refere a sua constituição e finalidades, bem como sua aceitação (ou não) pela escola, sem perder de vista que ela faz parte de um currículo que tem também sua própria conformação e seus conflitos. São expressões da cultura escolar, evidenciadas tanto no campo político administrativo, quanto nos modos de pensar essa disciplina por alunos e professores. Com base na análise da legislação e de Projetos de Lei do período proposto, são apresentadas as finalidades que presidiram a sua constituição. Na escola, foram analisadas fontes primárias como matrizes curriculares, lista do corpo docente em exercício, fichas individuais de notas de alunos, diários de classe, que comprovaram a existência dessa disciplina e registraram algumas de suas rotinas, bem como relatórios e atas de inspeção e de reunião de professores que tratavam tanto da rotina escolar mais ampla, como do funcionamento da disciplina em questão. Também se fez necessária a utilização de questionários e entrevistas com professores e alunos, para incorporar a visão desses atores a respeito da língua estrangeira no currículo. Conclui-se que o desprestígio da língua espanhola não passa somente pela questão social mais ampla, que pode ser chamada de preconceito com os países de origem da língua; mas também, e principalmente, pela cultura escolar, incluindo-se aí a formatação do currículo, que indica uma hierarquia entre as disciplinas, e a apropriação do saber pelo aluno, bem como a importância que ele atribui aprendizado de cada disciplina para o seu posterior progresso no sistema educativo.</p> <p><b>PALAVRAS-CHAVE:</b> História, Língua Espanhola, Disciplinas Escolares, Currículo</p>
---	---

## A história dos professores de espanhol nas fronteiras

<p><b>Autor:</b> SUZANA VINICIA MANCILLA BARREDA</p> <p><b>Data da defesa:</b> 03/10/2007</p> <p><b>Orientador(a):</b> Prof<sup>a</sup>. Dr. a Eurize Caldas Pessanha (UFMS)</p> <p><b>Banca</b></p> <p><b>Examinadora:</b></p> <p>Prof<sup>a</sup>. Dr. a Laurizete Ferragut Passos (PUC/SP)</p> <p>Prof<sup>a</sup>. Dr. a Alda Maria do Nascimento Osório (UFMS)</p> <p>Prof<sup>a</sup>. Dr. a Maria Emilia Borges Daniel (UFMS)</p>	<p><b>RESUMO</b></p> <p>Esta pesquisa propõe-se a contar a história dos professores de Espanhol em Campo Grande Mato Grosso do Sul, percorrendo um território fronteiriço, no sentido que permite a interpretação subjetiva de fronteira que, neste trabalho foi definida como <i>Fines</i>, fronteira e território, por onde transita o professor de Espanhol carregado dos seus signos e significados. Para tanto, o apoio conceitual de Bourdieu, foi fundamental na delimitação do espaço e na concepção simbólica das representações dos sujeitos da pesquisa. Da mesma forma, Nôvoa, Pérez Gómez e Gimeno Sacristán e Marcelo García são referências importantes no desenvolvimento da pesquisa e no diálogo que se estabelece com as vozes dos professores. Para contar a história dos professores de Espanhol em Campo Grande, foram entrevistados 06 professores com bastantes anos de experiência na docência na área, sendo 05 são licenciados em outras áreas e 01 habilitado em Espanhol. Quanto à origem, 03 são imigrantes de países hispano falantes e 03 são brasileiros, um deles identificado como espanhol por ter morado a maior parte da sua vida na Espanha. Esses professores participaram de uma entrevista semi-estruturada, gravada e posteriormente transcrita. Os resultados da pesquisa são apresentados em três partes: a primeira delas situa os sujeitos, nas fronteiras culturais, lingüísticas e simbólicas; num segundo momento, são apresentados tanto o lócus do professor de Espanhol como as instituições formadoras desse profissional, mediados pela constituição identitária da língua, na sua diversidade e complexidade. Por fim, por meio das vozes dos professores caminha-se pelo território fronteiriço onde estão em jogo os sistemas simbólicos dos sujeitos, do território por onde eles transitam e o contexto institucional que os identifica como professores habilitados e "professores nativos". Concluiu-se que a institucionalização da Língua Espanhola em Campo Grande é influenciada, em parte, pelos seus professores, quando se observa que os professores em exercício são profissionais que estão ocupando o mercado de trabalho, como dito anteriormente, muitos deles sem uma titulação correspondente, mas que exercem a docência em espaços específicos como os institutos de idiomas, escolas particulares, ou como professores particulares, alcançando um determinado prestígio e aceitação; por outro lado, os professores habilitados ainda estão na luta por alcançar um espaço de trabalho, em vista de que o mercado de trabalho que poderia absorvê-los, a escola regular pública, estadual ou municipal, não oferecem, ainda, um campo de trabalho promissor.</p> <p><b>PALAVRAS-CHAVE:</b> Espanhol, Cultura, Formação de Professores, Histórias de vida</p>
--	---

## Coral da UFMS: de um “Canto” a outro a observação das práticas e sentidos da música na instituição

<p><b>Autor:</b> MANOEL CÂMARA RASSLAN</p> <p><b>Data da defesa:</b> 05/10/2007</p> <p><b>Orientador(a):</b> Maria Adélia Menegazzo (UFMS)</p> <p><b>Banca</b></p> <p><b>Examinadora:</b></p> <p>Prof<sup>a</sup>. Dr. a Jussamara Vieira Souza (UFRGS)</p> <p>Prof<sup>a</sup>. Dr. a Fabiany de Cássia Tavares Silva (UFMS)</p>	<p><b>RESUMO</b></p> <p>A música coral tem integrado as diversas atividades artísticas na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. Dentre elas, atividades desenvolvidas sob a forma de extensão universitária direcionada à área cultural. Diante disso, esta pesquisa procura compreender a trajetória histórico-social da prática musical do canto coral na Instituição, configurada pela existência de quatro grupos do gênero no recorte temporal de 1997 a 2005. No lócus da pesquisa, o campus da Universidade em Campo Grande, MS, esta trajetória, embora interrompida por três vezes, permite que, através das fontes primárias - documentos dos órgãos da Administração Central e documentos específicos dos Coros, bem como fontes secundárias – imprensa escrita campo-grandense, sejam desvendados sentidos atribuídos à música, que reforçam a distinção da Instituição Educativa e sua vinculação à representação do ideal de civilização, progresso e desenvolvimento. Por sua vez, a localização da origem da prática coral na cidade e sua transposição como atividade aceita e incorporada pela Instituição permite revelar os fatores que as influenciam mutuamente e determinam suas funções e ações na sociedade.</p> <p><b>PALAVRAS-CHAVES:</b> Cultura – Música – Sociedade.</p>
---	---

## A influência da medida sócioeducativa de liberdade assistida na vida escolar do adolescente infrator no Município de Porto Velho-RO

<p><i>Autor:</i> RAIKA FABÍOLA GUZMAN DA SILVA</p> <p><i>Data da defesa:</i> 25/10/2007</p> <p><i>Orientador(a):</i> Maria de Lourdes Contini Jeffery (UFMS)</p> <p><i>Banca</i></p> <p><i>Examinadora:</i> Profº. Dr. a Mônica Carvalho Magalhães Kassar (UFMS)</p> <p><i>Prof. Dr. David</i></p> <p><i>Victor-Emmanuel</i> Tauro (UFMS)</p>	<p style="text-align: center;"><b>RESUMO</b></p> <p>Esta pesquisa, intitulada <i>A influência da Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida na vida escolar do adolescente infrator no município de Porto Velho, Estado de Rondônia</i>, teve por objetivo analisar, a partir de uma apresentação histórica do atendimento ao adolescente no Brasil, as interfaces da política educacional com a política da assistência social no que se refere às medidas de proteção especial no município em questão. Para tanto foram analisados relatos dos adolescentes e de seus familiares que cumpriram medida sócioeducativa de liberdade assistida e sobre a situação escolar de tais adolescentes. Os teóricos utilizados nas referidas análises foram Costa (1991), Senna (2003), Saviani (1985), Volpi (2001), Gramsci (1982), entre outros. O que pudemos perceber é que apesar das dificuldades enfrentadas para acompanhamento da medida, os técnicos têm conseguido, mesmo que de maneira lenta, fazer com que os adolescentes retomem suas atividades escolares e vislumbrar melhores perspectivas de vida.</p> <p><b>PALAVRAS-CHAVE:</b> Estatuto da Criança e do Adolescente; Educação; Medidas sócioeducativas</p>
---	---

## A disciplina de ética na formação do profissional do direito

<p><i>Autor:</i> SILVIA LETÍCIA MUNIN ZANCAN</p> <p><i>Data da defesa:</i> 20/11/2007</p> <p><i>Orientador(a):</i> Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório (UFMS)</p> <p><i>Banca</i></p> <p><i>Examinadora:</i> Profº. Dr. a Margarita Victoria Rodríguez (UCDB)</p> <p><i>Profº. Drª. Alda</i></p> <p><i>Maria do</i> Nascimento Osório (UFMS)</p> <p><i>Prof. Dr. David</i></p> <p><i>Victor-Emmanuel</i> Tauro (UFMS)</p>	<p style="text-align: center;"><b>RESUMO</b></p> <p>A reflexão filosófica e a preocupação educativa levam à indagação de como transformar informações em conhecimento, e ao questionamento sobre a construção da sociedade, situando-se inclusive o anseio em responder a pergunta sobre como se constitui a pessoa. Essas são perguntas fundamentais porque questionam sobre as raízes, a razão de ser das coisas. Partindo-se dessa premissa, desenvolveu-se uma pesquisa que objetiva analisar a atuação da Universidade no processo de educação ética dos alunos da graduação em Direito. A educação em ética visa à formação de sujeitos de direitos, agentes sociais, comprometidos com a mudança, participação, transformação e construção duma sociedade verdadeiramente democrática, humana e solidária. Neste processo explicita-se como a universidade, através da disciplina de ética, desperta a consciência do acadêmico de direito para o exercício profissional imbuído de responsabilidade social. Utilizou-se como referencial teórico a obra de Michel Foucault, na última fase de seu trabalho que trata da ética, pois segundo ele: "a ética é um modo de relacionamento do indivíduo consigo mesmo", ou seja: não se trata de propor um fundamento que volte a legitimar um código (ainda que mínimo), mas de perguntar-se pelo modo como o indivíduo se constitui enquanto sujeito moral de suas ações; supõe aceitar a variabilidade e a diversidade, pensar a ética como criação de e a partir da liberdade, e pensar o sujeito como obra de si mesmo. Utiliza-se a pesquisa documental, em caráter arqueológico, consultando registros de memórias que representam: o histórico do curso de direito no Brasil; o ensino de ética (enquanto disciplina de Graduação do Curso de Direito); e uma revisão bibliográfica acerca das concepções de ética e a formação ética. Por meio de análises arqueogenéticas, em níveis de articulações implícitas e explícitas, se evidencia as relações de dominação e sujeição presentes em nossa sociedade, que levam a constituição da universidade como instituição disciplinar e do aluno como "agente moral". Constatou-se que o discurso emergente da ética, frente aos conflitos sociais, contradições e violências intermediadas pelo direito, não se reduzem aos ensinamentos acadêmicos, pois a ética é uma postura individual e coletiva frente aos compromissos com a realidade social, que não se limita à formação, e sim as atitudes pessoais de cada sujeito frente às regras e as normas sociais vigentes, sejam em nome de uma legalidade ou na preservação de valores sociais.</p> <p><b>PALAVRAS-CHAVE:</b> Foucault; Formação ética; Curso de Direito.</p>
---	--

## **A produção do Conhecimento nos trabalhos de Conclusão do Curso de Direito, com base em Michel Foucault: a experiência da UNIR - CACOAL (2003-2004)**

<p><i>Autor:</i> JULINDA DA SILVA</p> <p><i>Data da defesa:</i> 21/11/2007</p> <p><i>Orientador(a):</i> Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório (UFMS)</p> <p><i>Banca Examinadora:</i> Prof<sup>a</sup>. Dr. <sup>a</sup> Mariluce Bittar (UCDB)</p> <p>Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Alda Maria do Nascimento Osório (UFMS)</p> <p>Prof. Dr. David Victor-Emmanuel Tauro (UFMS)</p>	<p style="text-align: center;"><b>RESUMO</b></p> <p>Esta pesquisa teve como objetivos a análise da prática do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) como instrumento de iniciação à pesquisa no Curso de Direito; a percepção de qual a visão do aluno com relação a delimitação do assunto a ser tratado no Trabalho de Conclusão de Curso; a verificação dos caminhos percorridos pelos discentes na construção de seus trabalhos; a identificação de percepções dos alunos na pesquisa; a constatação do significado da pesquisa no curso de graduação; e a verificação da possível relevância social da pesquisa. Utilizou-se como suporte de estudo teórico e metodológico o referencial de Michel Foucault, entre outros estudiosos cujas obras contribuíram para feitura da pesquisa. O escopo da pesquisa de campo foi definido pela análise documental das monografias apresentadas pelos acadêmicos do Curso de Direito da Universidade Federal de Rondônia, <i>campus Cacoal-RO</i>. Do conjunto maior de 46 monografias, apresentadas pelos alunos nos anos de 2003 e 2004, foram escolhidas 11 para análise, seguindo o critério de inter-relação do assunto proposto ao referencial teórico no discurso do direito, bem como o discurso nos relatórios monográficos. Todo o processo foi orientado pela necessidade de refletir sobre o papel do profissional do direito, bem como a repercussão social do trabalho do advogado.</p> <p><b>PALAVRAS-CHAVE:</b> TCC, Produção de Conhecimento; Curso de Direito; Michel Foucault.</p>
---	---

## **Programa de formação de professores alfabetizadores (PROFA): um ressignificar da prática docente**

<p><i>Autor:</i> EDNEIA MARIA AZEVEDO MACHADO</p> <p><i>Data da defesa:</i> 29/11/2007</p> <p><i>Orientador(a):</i> Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Alda Maria do Nascimento Osório (UFMS)</p> <p><i>Banca Examinadora:</i> Prof<sup>a</sup>. Dr. <sup>a</sup> Leny Rodrigues Martins Teixeira (UCDB)</p> <p>Prof<sup>a</sup>. Dr. <sup>a</sup> Maria Emilia Borges Daniel (UFMS)</p>	<p style="text-align: center;"><b>RESUMO</b></p> <p>O presente estudo tem por objetivo conhecer as contribuições do curso de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) na prática pedagógica dos docentes que atuam nos primeiros anos do ensino fundamental na rede estadual de ensino no município de Ji-Paraná. A metodologia utilizada para realização da pesquisa foi de caráter qualitativo, as técnicas para coleta de dados foram entrevista semi-estruturada realizada com doze (12) professoras, sendo dez (10) cursistas e duas (2) formadoras que participaram do PROFA no ano de 2001; observação nas aulas de Língua Portuguesa de quatro (4) professoras e análise de documentos. Para análise dos dados recorremos a Análise de Conteúdo. A análise dos dados levantados nos permite inferir que: há necessidade de repensar os cursos de formação continuada, tendo em vista o professor sujeito ativo neste processo. A participação no PROFA oportunizou uma reflexão mais aprofundada das questões de leitura e escrita, mas isto não garantiu de maneira direta mudanças na prática dos professores. O PROFA, pouco contribuiu para a ressignificação da a prática pedagógica, mas por outro lado apontou caminhos que podem ser retomados para esse ressignificar.</p> <p><b>PALAVRAS-CHAVE:</b> Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA); Formação Continuada; Professores Alfabetizadores.</p>
---	---

## A Mediação Pedagógica na constituição do leitor

	<b>RESUMO</b>
<p><b>Autor:</b> SÔNIA MARA NITA</p> <p><b>Data da defesa:</b> 03/12/2007</p> <p><b>Orientador(a):</b> Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Alda Maria do Nascimento Osório (UFMS)</p> <p><b>Banca</b></p> <p><b>Examinadora:</b> Prof<sup>a</sup>. Dr. <sup>a</sup> Maria Cristina Lima Paniago Lopes (UCDB)</p> <p>Prof<sup>a</sup>. Dr. <sup>a</sup> Alexandra Ayche Anache (UFMS)</p>	<p>Este estudo intitulado "A Mediação Pedagógica na Constituição do Leitor" originou-se da preocupação com as dificuldades dos alunos em relação a leitura e, buscando informações sobre esse fato educacional, focou-se em um dos meandros possíveis para tal acontecimento, o professor. A pesquisa teve como propósito investigar a mediação pedagógica da leitura de quatro professoras atuantes em turmas da 4<sup>a</sup> série do ensino fundamental, especificamente nas aulas de Língua Portuguesa de três escolas da rede Estadual do município de Cacoal/RO, bem conhecer suas concepções de leitura e instrumentos mediadores utilizados. Para tal, foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo, tendo como instrumentos de coleta de dados entrevistas semi-estruturadas, e observações em sala de aula. Com a análise desses dados, evidenciou-se que as professoras confundem-se nos conceitos de mediação e sobre as novas concepções de leitura. Em algumas práticas de mediação da leitura prevalece a concepção tradicional de ensino da leitura, e em algumas salas, o livro didático é a única fonte de leitura, restringindo o uso de outros materiais que possibilitariam o hábito de ler nos alunos. Constatou-se que em vários momentos as discussões sobre o texto são tratadas de maneira superficial, não há uma reflexão sobre elementos estruturais das tipologias textuais e seus efetivos usos no meio social. Destaca-se que apenas uma professora atua efetivamente como mediadora, disponibilizando atividades e materiais diferenciados que promovem a interação e interesse dos alunos pela leitura, e colaboram com a constituição do sujeito para uma prática social da leitura.</p> <p><b>PALAVRAS-CHAVE:</b> Mediação Pedagógica, Leitura; Professor.</p>

## Altas habilidades na perspectiva da subjetividade

	<b>RESUMO</b>
<p><b>Autor:</b> CYNTHIA GARCIA OLIVEIRA</p> <p><b>Data da defesa:</b> 04/12/2007</p> <p><b>Orientador(a):</b> Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Alexandra Ayche Anache (UFMS)</p> <p><b>Banca</b></p> <p><b>Examinadora:</b> Prof<sup>a</sup>. Dr. <sup>a</sup> Alda Maria do Nascimento Osório (UFMS)</p> <p>Prof<sup>a</sup>. Dr. <sup>a</sup> Fabiany de Cássia Tavares Silva (UFMS)</p>	<p>O presente estudo surge da preocupação com o descaso e a descontinuidade dos projetos voltados ao atendimento de estudantes com altas habilidades no Brasil, em particular no Estado de Mato Grosso do Sul. Considerando as pesquisas desenvolvidas em nível nacional e internacional sobre a temática, que têm tratado, em sua maioria, apenas dos aspectos descritivos sobre as características e os traços das altas habilidades, buscou-se neste estudo abordar aspectos da subjetividade dos sujeitos com altas habilidades, contribuindo para as discussões sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem desses sujeitos. A pesquisa teve por objetivos compreender o sentido subjetivo das altas habilidades no processo de aprendizagem e estabelecer a inter-relação entre a subjetividade social e a subjetividade individual na configuração subjetiva dos sujeitos da pesquisa. Para a realização deste estudo, optou-se pela pesquisa qualitativa na perspectiva da subjetividade, tendo como referencial teórico a Psicologia histórico-cultural, uma vez que o objeto desta pesquisa refere-se ao sentido subjetivo das altas habilidades no processo de aprendizagem. Os sujeitos da pesquisa foram sete estudantes que participaram do Programa de Desenvolvimento das Potencialidades (PRODEP), seus respectivos pais e os três profissionais responsáveis pelo PRODEP, sendo uma professora de Matemática, uma professora de Biologia e uma Psicóloga. O enfoque da subjetividade a partir do referencial da Psicologia histórico-cultural, como menciona González Rey (2002), comprehende que ela se desenvolve em um processo dinâmico em direta e indireta inter-relação com o meio histórico-cultural. Com base nesse referencial teórico, buscou-se compreender o sentido subjetivo dos sujeitos em um processo construtivo-interpretativo, atingindo novos campos de inteligibilidade no que se refere à educação direcionada aos estudantes que apresentam altas habilidades. As informações obtidas neste estudo indicam que a inter-relação entre a subjetividade social e a individual possibilita a compreensão em profundidade das configurações subjetivas das altas habilidades no processo de aprendizagem, superando o caráter descritivo e linear da maioria das pesquisas desenvolvidas em nível nacional e internacional. O presente estudo evidenciou que tais traços e características apontados pela literatura, até o momento, nem sempre aparecem em todos os sujeitos com altas habilidades e que conhecer as características das altas habilidades pouco ajuda no que se refere ao processo de desenvolvimento e aprendizagem desses sujeitos. Essa constatação leva à conclusão de que os estudos sobre as características e os traços das altas habilidades não oferece contribuições significativas no que se refere ao processo de desenvolvimento e aprendizagem daquelas sujeitos. É importante e necessário conhecer as características gerais das altas habilidades apresentadas pela literatura, porém, além disso, é relevante e imprescindível conhecer o sujeito como ator e possuidor de emotividade, afetividade e como o desenvolvimento de suas altas habilidades configura-se em sua personalidade de maneira singular.</p> <p><b>PALAVRAS-CHAVE:</b> Altas habilidades; Subjetividade; Desenvolvimento; Aprendizagem.</p>

## A Municipalização da Educação Infantil em Campo Grande Pós LDB/1996

<p><b>Autor:</b> KATIA REGINA NUNES RIBEIRO MOTTI</p> <p><b>Data da defesa:</b> 14/12/2007</p> <p><b>Orientador(a):</b> Profª. Dra. Maria de Lourdes Jeffery Contini (UFMS)</p> <p><b>Banca</b></p> <p><b>Examinadora:</b> Profª. Dr. ª Ângela Maria Costa (UFMS)</p> <p>Profª. Dr. ª Ordália Alves de Almeida (UFMS)</p>	<p><b>RESUMO</b></p> <p>Esta pesquisa busca compreender o processo de municipalização da política de educação infantil em Campo Grande/MS, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, destacando a relação de colaboração mútua entre as esferas de governo federal, estadual e municipal e a da responsabilidade dos municípios pelo serviço de educação infantil. A metodologia utilizada foi a análise documental que permitiu a compreensão do conceito e dos objetivos da educação infantil. Foram pesquisadas leis que versam sobre a educação infantil, deliberações do Conselho Municipal de Educação, dentre outros. Abrangeu, também, o levantamento histórico do atendimento à criança, além dos movimentos político e social em defesa da política de educação infantil, considerando-a primeira etapa da educação básica e o desenvolvimento integral da criança. A política brasileira de educação infantil apresenta-se, nos últimos anos, como resposta para várias instigações. Em meados dos anos de 1970, os movimentos sociais trouxeram o tema para a agenda de suas exigências. Nos anos de 1980, pressões em diversos sentidos provocaram, de um lado, a expansão do atendimento à infância e, de outro, a consciência social e pedagógica acerca da educação infantil como um direito das crianças. No âmbito do município de Campo Grande, fez-se uma discussão sobre a situação da educação infantil no foco da pesquisa, chegando-se à compreensão dos avanços e impasses que ainda inviabilizam a integração ao sistema municipal de ensino. Os levantamentos apontam que a completude do processo de municipalização da educação infantil está relacionada ao nível de compreensão sobre a gestão nesse campo no contexto educacional e na vida dos seres humanos.</p> <p><b>PALAVRAS-CHAVE:</b> Políticas públicas, Educação infantil, Municipalização.</p>
---	---

## A Criança como sujeito de direitos: as contradições das Políticas de Educação Infantil e de Proteção Especial nos Abrigos do Município de Campo Grande/MS no período de 2000 a 2004

<p><b>Autor:</b> LILIAN REGINA ZEOLA</p> <p><b>Data da defesa:</b> 19/12/2007</p> <p><b>Orientador(a):</b> Profª. Dra. Maria de Lourdes Jeffery Contini (UFMS)</p> <p><b>Banca</b></p> <p><b>Examinadora:</b> Profª. Dr. ª Regina Tereza Cestari de Oliveira (UCDB)</p> <p>Prof. Dr. David Victor-Emmanuel Tauro (UFMS)</p>	<p><b>RESUMO</b></p> <p>Neste trabalho foram investigadas as ações da Política de Educação Infantil no que concerne aos direitos das crianças abrigadas freqüentarem os Centros de Educação Infantil. Foram analisadas as Políticas de Proteção Especial, cujas crianças abrigadas em instituições de abrigo governamentais e não governamentais no município de Campo Grande – Mato Grosso do Sul, as quais tiveram seus direitos ameaçados ou violados na convivência familiar. Nessa perspectiva, foi objetivada a compreensão dessa situação, se há a possibilidade de convergência de atuação entre essas duas políticas sociais, a fim de garantir os direitos às crianças. Foram analisados de que forma os direitos confirmados nos documentos oficiais foram exercidos na prática diária com essas crianças, dentro do contexto social e político da sociedade capitalista. Desta forma, foi investigada a possível interface entre as políticas de Educação Infantil e as políticas de Proteção Especial, utilizando como metodologia de pesquisa a análise dos documentos oficiais referentes à infância, bem como a observação das práticas nos abrigos. Dentre os documentos que foram analisados, destacamos: a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), a Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS (1993), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996), o Plano Nacional de Educação (2000), que foram marcos na história da infância e estão presentes nas conquistas obtidas na área. Foi constatada que a proporção de abrigos não-governamentais no município de Campo Grande demonstra claramente a dimensão política presente na relação público-privado, na qual foi verificada a retirada do município das políticas públicas sociais, demonstrando sua consonância com as ações neoliberais. Assim, a retirada proposital do Estado na execução das políticas públicas e sua suposta fragilidade nas áreas sociais, vêm incentivando os grupos particulares, as instituições filantrópicas e as organizações religiosas a ocuparem este lugar, o que desconfigurando completamente a função do Estado no que concerne às suas obrigações de implementar e executar ações que possibilitem a viabilização de políticas públicas sociais. Neste cenário, foi constatada que a interface entre a Política de Educação Infantil e a Política de Proteção Especial, apesar dos documentos oficiais garantirem legalmente tais ações, não foram efetivadas na realidade das instituições que oferecem serviços denominados abrigos governamentais e não-governamentais no período de 2000 a 2004 no município de Campo Grande/MS.</p> <p><b>PALAVRAS-CHAVE:</b> Política de Educação Infantil, Crianças abrigadas, Política de Proteção Especial.</p>
---	--

## Critérios para publicação na Revista InterMeio

Art. 1º - A Revista InterMeio, do programa de Pós-Graduação em Educação, publicada pela UFMS, está aberto preferencialmente à comunidade universitária e destina-se à publicação de matérias que, pelo seu conteúdo, possam contribuir para a difusão e o conhecimento científico nas diferentes especialidades da área de educação. Tem como propósito abordar questões que se colocam como atuais e significativas para a compreensão dos fenômenos educativos.

Art. 2º - A revista terá periodicidade semestral, podendo ter tiragem diferenciada, estabelecida no Plano Anual de Publicação.

Art. 3º - O calendário de publicação da Revista InterMeio, bem como as datas de fechamento de cada edição, serão definidos pela Câmara Editorial.

Art. 4º - A Revista é dirigida por uma Câmara Editorial, composta de 5 (cinco) nomes ligados a especialidades diferentes, indicados pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação dentre os docentes que nele desenvolvem atividades em regime permanente.

Art. 5º - A Revista terá, ainda:

I - Um Conselho Científico Nacional, constituído por 5 (cinco) representantes da comunidade científica, ligados a diferentes instituições universitárias brasileiras, que pela sua produção destacam-se na área da educação.

II - Um Conselho Internacional, integrado por 3 (três) representantes de projeção na área de educação.

Art. 6º - A UFMS publicará na Revista InterMeio os seguintes trabalhos:

I - Artigos originais, que envolvam abordagens teórico metodológico referentes à pesquisa, ensino e extensão, que contenham resultados conclusivos e relevantes, não devendo exceder a 25 páginas, aproximadamente, digitadas em espaço 1,5, margem 2,5 cm através de editor de texto Word para Windows, fonte Times New Roman, corpo 12. Em caso excepcional o texto poderá ultrapassar as 25 (vinte e cinco) páginas, sendo necessária a apresentação de justificativas. O número mínimo é de 15 páginas. Todas as matérias devem ser antecedidas do título em português e inglês e do resumo e abstract, que não devem ultrapassar 200 (palavras), com indicação de 3 (três) a 5 (cinco) palavras-chave (keywords).

II - Artigos de revisão ou atualização, que correspondem a textos preparados por especialistas, a partir de uma análise crítica da literatura sobre determinado assunto de interesse da área educacional, para os quais aplicam-se as mesmas normas do item I.

III - Comunicações, envolvendo textos curtos, nos quais são apresentados resultados de dissertações e teses recém concluídas, de 1 (uma) lauda com 30 (trinta) linhas, no máximo, digitadas através de editor de texto Word para Windows, fonte Times New Roman, corpo 12.

IV - Resenhas críticas de lançamentos recentes ou de obras clássicas pleiteadas por novos enfoques teóricos, que não devem ultrapassar 5 (cinco) laudas com 30 (trinta) linhas, no máximo, digitadas em espaço 1,5, através de editor de texto WORD para Windows, fonte Times New Roman, corpo 12.

V - Traduções de textos clássicos não disponíveis em língua portuguesa.

VI - Entrevistas com educadores de renome nacional e internacional.

Todos os trabalhos deverão ser elaborados em português e encaminhados em 3 (três) vias, com texto corrigido e revisado, além de 1 (um) arquivo eletrônico do material para a publicação.

Os trabalhos de colaboradores hispano-americanos poderão ser encaminhados em castelhano, mantendo-se a observância de todas as demais normas.

VII - As ilustrações, tabelas, gráficos e fotos com respectivas legendas e, quando for o caso, com identificação de fontes, deverão ser apresentadas separadamente, com indicação no texto do lugar onde devem ser inseridas. Todo material fotográfico deverá ser apresentado preferencialmente em preto e branco, podendo ser colorido desde que haja recursos disponíveis.

VIII - A bibliografia e as citações bibliográficas deverão ser elaboradas de acordo com as normas de referência da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) - 6022 e 6023.

IX - As notas do texto serão numeradas com algarismos árabicos e desenvolvidas nos rodapés das páginas correspondentes.

Art. 7º - Excetuados os casos discriminados nos itens III e IV do Art. 6º, o título completo do trabalho, o(s) nome(s) do(a/s) autor(a/es/as) e da(s) instituição(ões) que está(ão) vinculado(a/os/as) deverão vir em página de rosto onde se indicará, também, a eventual origem do texto. A primeira página do texto deverá incluir o título da matéria e omitir o nome e a instituição do autor, afim de assegurar o anonimato do processo de avaliação.

Art. 8º - Os originais de trabalhos dos colaboradores deverão ser entregues, mediante comprovante de recebimento, a: Câmara Editorial da Revista InterMeio - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Centro de Ciências Humanas e Sociais - Programa de Pós-Graduação em Educação - Caixa Postal 549 - CEP 79070-900-Campo Grande MS.

Art. 9º - Para apreciação e parecer, a Câmara Editorial submetem os trabalhos propostos à avaliação de consultores internos/externos.

Parágrafo único: De posse dos pareceres dos consultores, a Câmara Editorial decide, em última instância, sobre a publicação ou não desses trabalhos.

Art. 10 - O(a/os/as) autor(a/as/es) será(ão) informado(a/os/as) sobre a avaliação do texto que encaminhou(ram) para publicação no prazo máximo de 60 (sessenta) dias.

Art. 11 - Ao autor de trabalho aprovado e publicado serão fornecidos, gratuitamente, dois exemplares do número correspondente da Revista.

Art. 12 - Uma vez aprovados os artigos pela Câmara Editorial, à Revista InterMeio reserva-se todos os direitos autorais, inclusive os de tradução, permitindo, entretanto, a sua posterior reprodução como transcrição, e com a devida citação da fonte.

Art. 13 - Casos não previstos nesta norma serão analisados e decididos soberanamente pelo Câmara Editorial da Revista.

Os artigos para publicação deverão ser remetidos a:

### InterMeio

UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE MATO GROSSO DO SUL  
PPGEdu / CCHS / UFMS  
Campus da UFMS - Campo Grande - MS  
Caixa Postal 549 - Cep 79070-900  
Fone: (67) 3345-1716  
e-mail: intermeio\_ppgedu@nii.ufms.br

Profª Drª Fabiany de Cássia T. Silva  
PPGEdu / CCHS / UFMS  
Cidade Universitária  
Caixa Postal 549 - Cep 79070-900  
Campo Grande - MS  
Fone: (67) 3345-7616 / 3345-7618  
e-mail: fabiany@uol.com.br