

interMeio

UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL

NÚMEROS 15
ISSN 1413-0963

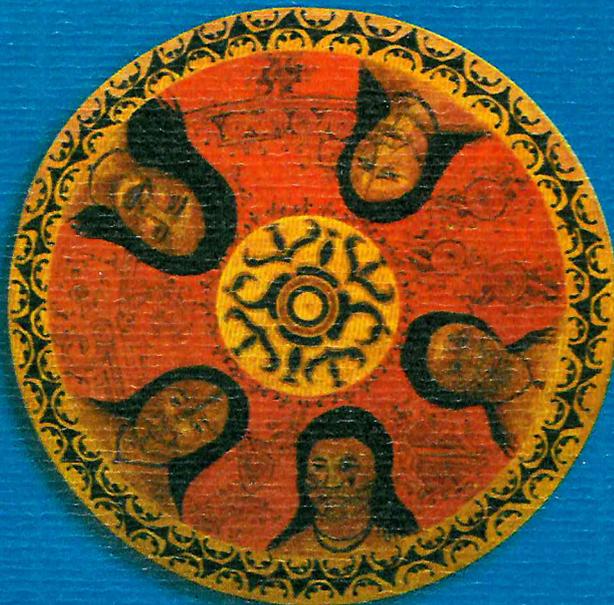
REVISTA DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

"A Quatro Mãos"

Miska

60 x 60 cm

Acrílica s/ tela



"Mulheres Kadiwéu"

Miska

60 cm de diâmetro

Acrílica s/ tela



"Vôos e Rastejos"

Miska

50 cm de diâmetro

Acrílica s/ tela

Artista de muitos talentos,
Emilcy Thomé Gomez ou

Miska

como é mais conhecida,
transita com...

interMeio

REVISTA DO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

*UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL*

ISSN 1413-0963

Intermeio: revista do Mestrado em Educação	Campo Grande, MS	v.8	n.15	p.1-116	2002
--	------------------	-----	------	---------	------



UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL

Manoel Catarino Paes - Perú
Reitor

Mauro Polizer
Vice-reitor

Antônio Carlos do Nascimento Osório
Coordenador do Curso de Mestrado em Educação

Jesus Eurico Miranda Regina
Diretor do Centro de Ciências Humanas e Sociais

interMeio

REVISTA DO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
Caixa Postal 649 - Fone (67) 345-7617
CEP 79.070-900 - Campo Grande-MS

Câmara Editorial
Alda Maria Nascimento Osório
Angela Maria Zanon
Inara Barbosa Leão
Elcia Esnarriaga de Arruda (presidente)

Conselho Científico
José Luiz Sanfelice - UNICAMP
Mirian J. Warde - PUC/SP
Antônio Penhalves Rocha - USP
Márzia Terenzi Vicentini - UFPR
Gilberto Luiz Alves - UFMS

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

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

Projeto Gráfico, Editoração Eletrônica
Produção Gráfica, Impressão e Acabamento



Portão 14 - Estádio Morenã
Campus da UFMS - Campo Grande - MS
Fone: (67) 345-7200
e-mail: editora@editora.ufms.br

Tiragem: 1.000 exemplares

Os artigos devem ser encaminhados para:
Profª Drª Elcia Esnarriaga de Arruda
Mestrado de Educação - UFMS - Cidade Universitária
Caixa Postal 549 - Cep: 79.070-900 - Campo Grande - MS
Fone: (67) 345-7616 - 345-7618
e-mail: fiarruda@brturbo.com

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
COORDENADORIA DE BIBLIOTECA CENTRAL/UFMS

Intermeio : revista do Mestrado em Educação / Universidade Federal de
Mato Grosso do Sul. - v. 1, n. 1 (1995)- . Campo Grande, MS : A
Universidade, 1995- .
v. : il. ; 27 cm.

Semestral
ISSN 1413-0963

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

CDD (20) - 378.005

Sumário

- 4 Los Estudios Sobre Tendencias Pedagógicas em América Latina en la Década del 80 del siglo XX
Roberto Valdés
- 24 As Políticas de Ação Afirmativa e o Obstáculo Epistemológico
Ana Lúcia Valente
- 38 O Ser Histórico-Temporal da Pedagogia de Ratke Através da Categoria Singular/Universal
Sandino Hoff
- 50 O Discurso e as Promessas da Saúde Escolar em Campo Grande/MS
Léa de Lourdes Calvão da Silva
- 64 Fatos e Fotos na Educação Infantil em Mato Grosso do Sul: Anos 70
Anamaria Santana da Silva
- 74 Um "Olhar" sobre os Cursos de Qualificação Profissional em MS
Marly Teixeira Morettini
- 88 Interdisciplinaridade na Ação Didática: Metáforas e Metodologias na Formação do Educador
Jucimara Rojas
- 102 Ciência e História: Hipóteses de Trabalho
Pedro de Alcântara Figueira
- 115 Dissertações Defendidas no Mestrado em Educação

Apresentação

INTERMEIO - Revista do Mestrado em Educação da UFMS - pretende ser um empreendimento por meio do qual autores de diferentes instituições de ensino apresentam temáticas diversas a partir de eixos teórico-metodológicos muitas vezes antagônicos.

Nesse sentido, pretende ser um fórum plural, ganhando unidade na eleição e na aproximação de sua razão de ser: a Educação.

Este número contempla os objetivos acima a partir da contribuição valiosa de autores(as) que apresentaram os seguintes temas: Tendências pedagógicas em América Latina en la década del 80 del siglo XX; Políticas de ação afirmativa; A pedagogia de RATKE; Saúde do escolar; Educação infantil; Qualificação profissional; Interdisciplinaridade; Ciência e História.

INTERMEIO, na medida em que garante a expressão democrática, possibilita ao leitor o acesso a temáticas que, no momento, disputam a atenção do público da área.

Elcia Esnarriaga de Arruda



El presente artículo habla respecto a los estudios sobre tendencias pedagógicas elaborados en América Latina en la segunda mitad del siglo XX, como parte de los esfuerzos que se desplegaron en favor de la transformación de los sistemas educacionales y de las sociedades latinoamericanas. Su objetivo es analizar la década del ochenta, considerada como la etapa más importante en la evolución de estas sistematizaciones por su originalidad y por las contribuciones que hizo a un pensamiento progresista latinoamericano. No se pierden de vista los antecedentes ni una localización histórica de las clasificaciones sobre tendencias elaboradas a lo largo de la misma y mucho menos los factores pedagógicos y extrapedagógicos que las sustentaron, así como los fines y propósitos que las animaron.

Palabras-Claves: América Latina, tendencias pedagógicas, clasificaciones sobre tendencias pedagógicas.

This article deals with studies on the pedagogical tendencies elaborated in Latin America during the second half of the XX century, as part of efforts made in favor of the transformation of Latin American educational systems and societies. Its objective was to analyze the decade of the 80s, considered the most important phase in the evolution of these systematizations for their originality and as contributions to progressive Latin American thought. Sight of the antecedents was not lost nor the historic location of the classifications of the tendencies elaborated during the work and even less the pedagogical and extra-pedagogical factors that sustain them, as well as the ends and proposals that animate them.

Keywords: Latin America, pedagogical tendencies, classifications of pedagogical tendencies.

Los Estudios Sobre Tendencias Pedagógicas em América Latina en la Década del 80 del siglo XX

Roberto Valdés

Mestre em Ciências
Pedagógicas por la
Universidad Pedagógica
Félix Varela - Santa Clara,
Cuba. Integrante del PPGE -
UNIMEP - Doctorado en
Educación y miembro del
Grupo de Estudios y
Pesquisas "Educação e
formação da Cultura
Brasileira".

roberto.puentes@bol.com.br

Introducción

Un lugar importante en la historia del pensamiento pedagógico contemporáneo latinoamericano lo ocupan los estudios sobre las tendencias educacionales (corrientes, teorías, modelos, estilos, concepciones, paradigmas) que influyeron en América Latina en las últimas cinco décadas del siglo XX y que aparecieron formando parte de las reflexiones encaminadas al análisis de las teorías educativas puestas de manifiesto en la práctica escolar en el mundo y en el continente, casi siempre asociados a las disciplinas de Historia de la Pedagogía y Pedagogía Comparada, así como a las investigaciones socio-educativas.

Estos estudios debieron sus orígenes y desarrollo tanto a las exigencias propias de los intelectuales que buscaban con sus teorías los asideros necesarios para el indispensable y anhelado perfeccionamiento de la Pedagogía y de los sistemas educacionales en nuestro continente, como a la propia práctica escolar que intentaba concretar las condiciones que le asegurasen a los docentes la realización de su trabajo y le ofrecieran un instrumento para el análisis de su labor educativa. De la misma manera, aparecieron profun-

damente marcados por las características y exigencias propias de las sociedades latinoamericanas y por el nivel de desarrollo alcanzado por el pensamiento filosófico, sociológico, pedagógico y teológico en cuyo seno se

años noventa estas interpretaciones se enriquecieron aún más con los trabajos del colombiano Silvio Sánchez Gamboa, los brasileños Paulo Ghiraldelli, Moacir Gadotti y Hugo Assmann y de varios grupos de investigadores cubanos re-

De modo general, entre la década del cincuenta y noventa del siglo XX, los estudios sobre tendencias siguieron caminos distintos.

presentando al Instituto Central de Ciencias Pedagógicas del Ministerio de Educación (ICCP), al Departamento de Psicología y Pedagogía del Centro

generaron, así como por la búsqueda permanente de un proyecto viable a través del cual se hiciera posible la indispensable transformación de la pedagogía, de los sistemas educacionales y, en definitiva, de dichas sociedades.

de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES) de la Universidad de La Habana y a la Universidad de Oriente en Santiago de Cuba, quienes le dieron continuidad y le imprimen un sello diferente por la manera de abordarlos en un contexto social muy peculiar.

De modo general, entre la década del cincuenta y noventa del siglo XX, los estudios sobre tendencias siguieron caminos distintos. Esta realidad ha hecho difícil su comprensión, pues se suma al problema de la diversidad de posiciones ideológicas y políticas asumidas por sus autores, la utilización de referencias teóricas diferentes y el análisis del fenómeno educativo desde perspectivas distintas: filosóficas, históricas, metodológicas, antropológicas, psicológicas, teológicas, sociológicas, etc.

En un trabajo reciente,¹ que tenía como objetivo establecer una periodización sobre los estudios de tendencias educacionales realizados en América Latina, correspondientes al periodo histórico de 1950 hasta la primera mitad de la década del noventa, establecimos las cuatro etapas en las que a nuestro juicio nos parecía que podía dividirse dicho periodo, a saber: Primera etapa: de inspiración reformista (desde comienzo de los 50 hasta la mitad de los años 60); Segunda etapa: de influencia europea (desde mitad de los 60 hasta fines de los años 70); Tercera etapa: de sistematización (desde fines de los 70 hasta fines de los años 80); y Cuarta etapa: de nuevas búsquedas (desde fines de los 80 hasta la actualidad).

Después de veinte años de experiencias e influencias acumuladas, la década del ochenta se convirtió en el mejor momento en la evolución de las reflexiones sobre el tema, fruto de las contribuciones aportadas por numerosos intelectuales latinoamericanos, como los brasileños Dermeval Saviani y José Carlos Libâneo, el mexicano Víctor Gómez, el uruguayo Germán Rama, los argentinos Gregorio Weinberg y Ricardo Nassif, y el colombiano H. Quiceno. En los

En el presente artículo nos proponemos un análisis más profundo y detenido de la tercera etapa: de

¹ Nos referimos al trabajo de disertación *Periodización de los estudios sobre tendencias educacionales en América Latina*, presentado en el Instituto Superior Pedagógico Félix Varela, Santa Clara Cuba, en diciembre de 1998, como ejercicio final para la obtención del título de Master en Ciencias de la Educación.

sistematización (desde fines de los 70 hasta fines de los 80), por considerarla como la más importante y significativa dentro de dichos estudios. Este análisis no pierde de vista los antecedentes ni una localización histórica de las clasificaciones sobre tendencias elaboradas a lo largo de la misma y mucho menos los factores pedagógicos y extrapedagógicos que las sustentaron, así como los fines y propósitos que las animaron.

Desarrollo

I - Los estudios sobre tendencias pedagógicas en América Latina en la década del 80 del siglo pasado.

1. Antecedentes

Durante los años cincuenta y primera mitad de los sesenta, tuvieron gran impulso en América Latina las investigaciones en las ciencias sociales, incluida la pedagogía, cuyo fin “*estaba encaminado a contribuir, desde la escuela, a formar la convicción de la necesidad del control social, para que no se intentaran cambios radicales en la sociedad*”,² así como al desarrollo socio-económico, a la formación de los recursos humanos para el despegue desarrollista, y a propiciar la movilidad individual y social y la modernidad de la sociedad.

Durante los años cincuenta y primera mitad de los sesenta, tuvieron gran impulso en América Latina las investigaciones en las ciencias sociales, incluida la pedagogía...

En las ciencias pedagógicas comienzan por cobrar fuerza las interpretaciones de la Pedagogía Comparada,³ una vez que se consolida como disciplina académica con la apertura de varios cursos en la educación superior, y de las investigaciones socioeducativas, efectuadas bajo los paradigmas metodológicos del funcionalismo, el empirismo, los recursos humanos y la teoría desarrollista.⁴ En este contexto histórico y en el marco específico de la Historia de la Pedagogía, se inician los estudios de tendencias en nuestro continente.

Dentro de la etapa se sitúa el trabajo del profesor cubano Emilio Plana Ruiz, titulado *Historia General de la Pedagogía. Principales Tendencias Modernas y Contemporáneas en la Educación* (Las Villas, Cuba, 1958), el cual se autoconsidera como el primero y único estudio “*crítico de las principales tendencias pedagógicas que han repercutido en el campo de la educación...*”⁵ elaborado en Cuba hasta ese momento.

Concebido como texto de Historia de la Pedagogía para los estudiantes de la Escuela de Pedagogía de la Universidad Central de Las Villas “Marta Abreu”, Santa Clara, Cuba, dedica seis capítulos

² CHÁVEZ, J. & CÁNOVAS, L. *Op. cit.* p. 5

³ Para mayor información sobre los orígenes, métodos, objetivos y estado de la Pedagogía Comparada en la década del ochenta del siglo pasado, ver, GEORGEN, P.L.. Educação Comparada: uma disciplina atual u obsoleta?. In: Revista *Pro-posições*, no. 6. Diciembre, 1991, pp. 5-19

⁴ Una visión del desarrollo de las investigaciones socio-educativas en América Latina puede leerse en GARCÍA GUADILLA, C. *Producción y transferencia de paradigmas teóricos en las investigaciones socio-educativas*, 1987

⁵ PLANA RUÍZ, E. *Historia General de la Pedagogía. Principales Tendencias Modernas y Contemporáneas en la Educación*, 1958, p. 7

— de nueve que consta la obra —, y casi ciento ochenta páginas, al desarrollo de la clasificación que propone de las tendencias pedagógicas. El autor clasifica y periodiza las tendencias de la siguiente manera: Orientación realista de la educación (s. XVI-XVII); Orientación naturalista de la educación (segunda mitad y finales del s.XVIII); Orientación psicológica de la educación (fines del s.XVIII-principios del s.XIX); Orientación científica (positivista) de la educación (segunda mitad del s.XIX); Orientación social de la educación (fines del s.XIX); y Pedagogía Activista o Escuela Nueva (fines del s.XIX a la primera mitad del s.XX).

E. Plana asume, aunque con pequeñas modificaciones, la clasificación sobre tendencias en la educación elaborada por el norteamericano Paul Monroe, profesor de Historia de la Educación en el Teachers College de la Universidad de Columbia⁶ y que diera a conocer por primera vez en 1905 en su famosa obra, *A Text-Book in the History of Education*, escrito como libro de texto para los estudiantes de las Escuelas Normales de los Estados Unidos.

En el estudio se hace evidente el papel que el autor cubano le concede a las universidades en el desarrollo industrial de su país. Al finalizar la obra propone

Universidad pusiera sus recursos humanos y materiales en función de potenciar el progreso económico y social de Cuba. La propia obra, en su conjunto, es un estudio que busca ofrecer a los estudiantes de la Escuela de Pedagogía de la universidad de Las Villas elementos de juicio suficientes a fin “*afrontar con criterio científico la urgente reforma de nuestro actual sistema de enseñanza*”.⁷

Sin embargo, las características que más sobresalen del trabajo de Plana son las siguientes: a) las tendencias pedagógicas no son abordadas en su manifestación práctica en la realidad latinoamericana; b) su principal preocupación está en la reforma de la sociedad por medio de la reforma de la educación, en correspondencia con la ilusión desarrollista que predomina en la etapa; c) no se tiene intención de cambiar las bases de la estructura social capitalista, sino su manutención y reproducción, por lo que se propone una reforma educativa de corte capitalista; y d) está inspirada en el método histórico-filosófico de interpretación.

A inicios de la década del sesenta este tipo de sistematizaciones comenzaron a sufrir amplia crítica, no sólo por su carácter enciclopédico, por su perspectiva holística y los juicios de valor sobre los cuales se

construyó su modelo de análisis e interpretación, sino también porque entra en crisis la concepción lineal del desarrollo dentro de la que él

mismo estaba situado, cuyo principio fundamental partía de la idea de que el desarrollismo económico produciría

E. Plana asume, aunque con pequeñas modificaciones, la clasificación sobre tendencias en la educación elaborada por el norteamericano Paul Monroe...

un “Suplemento” con algunos apuntes para una reforma universitaria en los que sobresale su deseo de que la

⁶ Sobre el autor y su clasificación, ver, MONROE, P. *História da educação*. v. 34. São Paulo: Atualidade Pedagógica, 1979. Pp. XXIII-XXVII

⁷ Ib. p. 8-13.

inevitablemente, por sí solo, el paso gradual de la sociedad tradicional a la sociedad moderna.

Dentro de los cuestionamientos a la educación por su evidente incapacidad como agente de cambios, se destacaron aquellos que se generaron en el marco de las investigaciones socio-educativas, tanto por parte de autores locales como foráneos, fundamentalmente de norteamericanos y europeos. En el caso de los latinoamericanos se destacan las interpretaciones de Ivan Illich, asociadas a las ideas de la desescolarización,⁸ del brasileño Paulo Freire, vinculadas a la educación popular, y del filósofo y sociólogo marxista argentino Tomás Vasconi, comprometido con la teorización de los problemas educacionales dentro de una perspectiva de la dependencia.⁹ Sin embargo, la puesta en práctica de alternativas educacionales de este tipo en el continente en los años sesenta, en algunos casos tratando de aproximar las tesis de Illich con los deseos de los Movimientos de Educación Popular, no trajeron los resultados que de ellas se esperaban.

De las críticas extranjeras sobresalieron las que se generaron dentro de las llamadas teorías crítico-reproductivistas asociadas al paradigma del conflicto, y cuyo modelo de análisis estaba marcado por el conflicto permanente entre grupos y clases sociales. Tales teorías contaron con un número razonable de representantes y se manifestaron de diferentes maneras. Estuvieron, por ejemplo, la “teoría del

sistema de enseñanza en cuanto violencia simbólica”, de P. Bourdieu y J. C. Passeron (1975); la “teoría de la escuela en cuanto aparato ideológico del Estado, de L. Althusser (1969); y la “teoría de la escuela dualista”, de C. Baudelot y R. Establet (1971).

El enfoque crítico-reproductivista tuvo su origen en el empeño de superar las limitaciones de las teorías anteriores, anteponiendo al mismo una interpretación de la acción educativa...

El enfoque crítico-reproductivista tuvo su origen en el empeño de superar las limitaciones de las teorías anteriores, anteponiendo al mismo una interpretación de la acción educativa que partía del presupuesto de la imposibilidad de comprender la educación sino a partir de sus condicionantes sociales. Sus representantes llegaron a la cabal percepción de la dependencia de la educación con relación a la sociedad. Entre los principales aportes que se le reconocen estuvieron los de haber sustentado y defendido que a) la escuela está determinada socialmente; y que b) la sociedad en que vivimos, fundada en un modo de producción capitalista, está dividida en clases con intereses opuestos, por tanto la escuela sufre la determinación del conflicto de intereses que caracteriza a esta sociedad.¹⁰

Sin embargo, pasado un tiempo, por sus limitaciones propias o tal vez por el tipo de lectura que se hizo de las mismas, fundamentalmente en Brasil, las teorías crítico-reproductivistas comenzaron a ser criticadas, con o sin

⁸ Sobre la Teoría de la Desescolarización, ver, GHIRALDELLI Jr, P. *História da Educação*. pp. 202-203.

⁹ Ver, VASCONI, T. *Educación y cambio social* (1967); y *Dependencia y superestructura. Sobre ideología y educación en América Latina* (1970).

¹⁰ SAVIANI, D.. *Escola e Democracia*. p. 41

razón, por “considerar a la escuela apenas como reproductora de las relaciones sociales”;¹¹ por la ausencia de un análisis de la educación como un proceso contradictorio, ya que no admitían que la escuela podía ser un instrumento del

deserción escolar.¹² Quizás Dermeval Saviani haya sido el principal responsable por la imagen que sobre los críticos-reproductivistas tuvieron los profesionales de la educación en Brasil, con su libro *Escola e Democracia* (1983).

El marxismo que influyó durante estos años fue el de los propios clásicos, Karl Marx y F. Engels, así como el de V. I. Lenin y A. Gramsci...

En razón de lo anterior, muchos intelectuales partieron en la búsqueda de nuevas propuestas teóricas que indicaran cómo enfrentar los problemas, des-

de la perspectiva del rescate de la escuela y su puesta en función de responder a los intereses proletarios. De esta manera comenzó a sentirse desde mediados de los años sesenta y, principalmente, a lo largo de toda la década del setenta — en la propia época de apogeo de las teorías de la desescolarización y crítico-reproductivistas — “la influencia de la teoría marxista”, la cual, “si bien antes de los 60 (...) estuvo relegada a los círculos militantes, en el segundo lustro de la década comenzó a explicarse en historia y Filosofía de la Educación y, en general, se difundió en el ámbito académico...”.¹³

de la perspectiva del rescate de la escuela y su puesta en función de responder a los intereses proletarios. De esta manera comenzó a sentirse desde mediados de los años sesenta y, principalmente, a lo largo de toda la década del setenta — en la propia época de apogeo de las teorías de la desescolarización y crítico-reproductivistas — “la influencia de la teoría marxista”, la cual, “si bien antes de los 60 (...) estuvo relegada a los círculos militantes, en el segundo lustro de la década comenzó a explicarse en historia y Filosofía de la Educación y, en general, se difundió en el ámbito académico...”.¹³

proletariado en la lucha contra la burguesía; por su carácter antidialéctico, pues aunque se percatan del carácter condicionante de la sociedad con relación a la escuela, no conciben que dicha relación es bilateral y relativa, lo que significaba que el condicionado (la escuela) puede actuar también sobre el condicionante (la sociedad). Al parecer, para ellos la escuela no tiene como colocarse en una nueva perspectiva ante la necesidad de cambiar la sociedad capitalista, por lo que no presentan una propuesta de intervención práctica y se limitan a constatar que la realidad es así y no puede ser de otro modo.

El marxismo que influyó durante estos años fue el de los propios clásicos, Karl Marx y F. Engels, así como el de V. I. Lenin y A. Gramsci, con las traducciones al portugués y español de algunas de sus principales obras,¹⁴ aunque no faltaron tampoco las

¹¹ SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*, 1991, p. 90.

¹² Para un análisis del comportamiento de los índices de analfabetismo, por países, en América Latina en la etapa que se estudia, ver, TERESINHA BERTUSSI, Guadalupe. In: *El analfabetismo en América Latina: un análisis comparativo*.

¹³ BOBES LEÓN, V. C. *Sociología en América Latina. Notas para una periodización*. La Habana: Editora Ciencias Sociales, 1990, pp. 31-32.

¹⁴ A partir de la segunda mitad de la década del sesenta comenzó a publicarse, MARX, K. *O Capital*. Rio de Janeiro, 1969; MARX, K. y ENGELS, F. *Manifiesto do Partido Comunista*, São Paulo, 1968; MARX, K. *Contribuições a crítica da economia política*, Lisboa, 1973; MARX y ENGELS, F. *La Ideología Alemana*, Montevideo, 1974; A Gramsci. *Os intelectuais e a organização da cultura*, Rio de Janeiro, 1968; GRAMSCI, A. *Maquiavelo, a política e o estado Moderno*, Rio de Janeiro, 1976; GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*, Rio de Janeiro, 1978.

interpretaciones de otros autores marxistas latinoamericanos y europeos como el filósofo mexicano Adolfo Sánchez Vázquez,¹⁵ el filósofo ruso G. Plejanov,¹⁶ el pedagogo y filósofo polaco Bogdan Suchodolski, el filósofo francés Georges Snyders y el pedagogo italiano Mario Manacorda.

En este momento los pedagogos, sociólogos y filósofos latinoamericanos, interesados en la problemática educativa y que deseaban encarar sus problemas desde la perspectiva marxista, se estaban formando en su inmensa mayoría a la sombra de la interpretación profunda y reposada que hacían de los autores mencionados, lo que queda probado en la influencia que ellos ejercerían más tarde en sus obras. Aunque no se desconoce en modo alguno los libros propiamente marxistas que escribieron por entonces, la uruguayo Alcira Legaspi de Arismendi, bajo el título *Pedagogía y Marxismo* (La Habana, 1965); el argentino Tomás Vascono, ya citados; y Jorge Medina Echeverría, con el título *Filosofía, Educación y Desarrollo en América Latina* (México, 1967).

Precisamente B. Suchodolski, G. Snyders y M. Manacorda, junto a sus estudios de la teoría marxista de la educación, aportaron también una nueva manera de enfocar el análisis de las tendencias educacionales en el mundo, presente hasta ahora en América Latina de manera embrionaria en Alcira Legaspi.¹⁷ Resultaron importante también para los latinoamericanos los estudios del español Jesús

Palacios, quien con sus interpretaciones sobre tendencias pedagógicas se sumó a la lista de autores mencionados prácticamente en la postrimería de esta etapa.

Los trabajos elaborados por estos autores se ganaron un espacio considerable en la preferencia de los educadores y críticos de América Latina a partir de la propia mitad de la década del sesenta y a lo largo de los años setenta. Se publicaron en español y portugués y/o se divulgaron en su idioma originario los libros, *Teoría Marxista de la Educación* (México, 1966) y *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência* (Brasil, 1978), de B. Suchodolski; *Para donde vai as pedagogia no-directivas* (1974) y *Pedagogia Progressista* (Brasil, 1974), de G. Snyders; *Marx e a pedagogia Moderna* (1969) y *El principio educativo em Gramsci* (1977), de M. Manacorda, y *La cuestión escolar. Crítica y alternativas* (1978), de J. Palacios.

En términos generales, los estudios de tendencias pedagógicas efectuados en esta etapa se caracterizaron por a) estar elaborados desde perspectivas filosóficas y sociológicas, por b) la aplicación del principio lógico-histórico, por c) el uso de la periodización — aunque no siempre aparezca de manera explícita — como forma de articular este princi-

B. Suchodolski, G. Snyders y M. Manacorda, junto a sus estudios de la teoría marxista de la educación, aportaron también una nueva manera de enfocar el análisis de las tendencias educacionales en el mundo...

¹⁵ Considerado como uno de los filósofos latinoamericanos más originales y profundos de la segunda mitad del siglo XX, sus obras fueron ampliamente leídas en el continente, especialmente, *Filosofía de la praxis*, México, 1967.

¹⁶ PLEJANOV, G. *Concepções materialista da história*, Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1977.

¹⁷ En el capítulo IV del libro de Alcira Legaspi se ofrece un breve estudio, de las tendencias pedagógicas, con el título: "Los conceptos de la Escuela 'tradicional' y 'activa', y la escuela soviética".

pio (categorías propias de marxismo), y por d) la comprensión de la educación, vista como un fenómeno histórico vinculado al modo de producción y al sistema de relaciones sociales, tal como la veían los crítico-reproductivistas, pero redescubriendo el concepto de contradicción — parece que ignorada por ellos —, y redimiendo la escuela, la cual, en el nuevo concepto es capaz de aprovechar las brechas existentes en las contradicciones para el ejercicio de la actividad pedagógica.

De manera que su perspectiva era fundamentalmente socio-política. Y una de sus principales preocupaciones hacía referencia al papel que históricamente la sociedad le asigna a la escuela, a la función social que esta cumple. Preocupados menos por los métodos y por los problemas individuales — aunque unos y otros no son olvidados — y más por el trasfondo social subyacente a los mismos, estos autores estaban, de manera especial, interesados en poner de manifiesto cómo la crisis escolar es reflejo de una crisis sociológica más profunda; cómo, en definitiva, el funcionamiento de la escuela es reflejo del de la sociedad que la ha hecho nacer y desarrollarse.

Atendiendo a los distintos autores que integran este grupo, lo que resume al

la convivencia humana (Gramsci); el descubrimiento de la interpenetración entre lo social y lo educacional (Suchodolski); y la inviabilidad de una pedagogía desligada de la política y una política desligada de la pedagogía (Lenin).

Sin embargo, ninguno de los estudios que se enfocan bajo esta perspectiva abordan directamente la realidad educacional latinoamericana, salvo J. Palacios, quien al final de su obra encara *“Dos puntos de vista desde América Latina: Freire, Illich y Reimer”*.

El estudio de la realidad educacional latinoamericana tendría entonces que nacer de la reflexión autóctona que los intelectuales del área hicieran de la interpretación de una realidad peculiar. Las condiciones para que tales reflexiones afloraran estuvieron creadas a partir de la segunda mitad de la década del setenta, momento en que surge una nueva etapa en la historia política y económica de América Latina.

2-Etapa de sistematización teórica (desde fines de los 70 hasta fines de los años 80)

Esta etapa está marcada por la consolidación de un fuerte pensamiento sociopolítico en América Latina. Tal como observan los Dres. J. Chávez y L.

Cánovas, *“hacia finales de la década del 70 se aprecia que el enfoque de los problemas latinoamericanos se perfilan con mayor énfasis en lo ‘político’...”*¹⁸ La conso-

El estudio de la realidad educacional latinoamericana tendría entonces que nacer de la reflexión autóctona que los intelectuales del área hicieran de la interpretación de una realidad peculiar.

lido es: la necesidad de entender los problemas pedagógicos en el conjunto de los problemas sociales, culturales y políticos inherentes a la existencia y a

olidación de ese pensamiento sociopolítico dentro de las ciencias sociales se da, fundamentalmente, en sociología, pedagogía y filosofía, el cual sostiene

una perspectiva más progresista y está interesado en la cuestión educacional. A partir de entonces, comienza a comprenderse que los problemas de la educación latinoamericana no estaban vinculados a los recursos humanos, como parecía en las décadas del 50 y 60, sino que eran eminentemente políticos.

En la etapa se percibe también un auge creciente del neoliberalismo, el cual pasa a ganar adeptos de manera cada vez más rápida. Los intelectuales ligados a los

problemas educacionales, principalmente aquellos que siempre insistieron en los beneficios de la educación pública financiada por el Estado, comenzaron a inquietarse ante la doctrina del “Estado mínimo”, entendiéndolo por tal, no sólo la reducción de la acción del Estado, en campos tan tradicionales como la salud, seguridad social y transporte, sino también en educación. En ese campo el Estado no tiene la responsabilidad de operar, sino, siempre que sea posible, apenas intervenir. En los marcos del neoliberalismo, la acción del Estado no se orienta en favor de la manutención y del perfeccionamiento de las escuelas públicas, sino preferentemente, en la búsqueda de soluciones “innovadoras” que “flexibilicen” las formas de apoyo estatal a las “creativas” propuestas de las entidades privadas.¹⁹

Las políticas neoliberales que comienzan a implantarse en América Latina, se tornan ideología dominante en la década del 90, en que los Estados Unidos tiene la hegemonía exclusiva en el planeta. Durante la década del 80 el neoliberalismo es una ideología que pro-

cura responder a la crisis del Estado nacional, ocasionada por el proceso de globalización de las naciones industrializadas por medio del comercio y de las nuevas tecnologías.²⁰

En este marco, no era una sorpresa que la política educativa tuviera como objetivo la jerarquización y discipli-

Las políticas neoliberales que comienzan a implantarse en América Latina, se tornan ideología dominante en la década del 90...

narización de la sociedad, lo cual pedagógicamente fue interpretado como la restauración del orden, de la jerarquía y de la autoridad.

Durante la etapa, la instrucción pública empeoró en el continente, en relación con el número de analfabetos y semianalfabetos, y de los que quedaban fuera de la escuela. Las siguientes estadísticas divulgadas por la UNESCO-OREALC, en el material *Situación educativa de América Latina y el Caribe (1980-1989)*, Santiago, 1992, refleja la situación de la educación básica en el continente: alrededor del 15% de los niños continuaba al margen de la escuela, siendo los más afectados los sectores pobres; entre el 10% y el 15% de los niños que entraban a la escuela lo hacían a una edad mayor que la oficialmente estipulada para el inicio de la escolarización; aunque entre el 85% y el 90% de los niños lograban entrar en la escuela, sólo 47% de los que entraban a primer grado terminaban la primaria; la mayoría de los niños que entraban permanecían en ella por 6 años o más, pero sólo lograban avanzar hasta tercero

¹⁹ ALVES DA SILVA Jr, Celestino. A ideologia da incompetência do outro e outras ideologias de conveniências. In: *Infância, Educação e Neoliberalismo*. p. 80.

²⁰ MARRACH, Sonia. Neoliberalismo y Educação. In: *Infância, Educação e Neoliberalismo*. p. 42.

o cuarto grado; la mitad de los niños repetía el primer grado, lo que se acentuó en el caso de los alumnos que provenían de familias pobres; evaluaciones de rendimiento realizadas en los últimos años mostraron bajos resultados de aprendizaje, en particu-

pero sin renunciar a un enfoque político de los problemas.

Durante estos años resulta evidente que junto al hecho absolutamente verdadero de que las teorías cognitivas amplían su campo de acción, al incluir las llamadas “teorías cibernéticas” y al extenderse aún más el constructivismo piagetiano hasta el punto de dar lugar a una nueva tendencia que se ha dado en llamar constructi-

Se aprecia un renacer de las ideas de Max Weber, lo que aparece en algunos casos como la búsqueda de categorías “neutrales” que permitan el estudio de la situación actual sin expresar un compromiso ideoclasista.

lar en el área de la lectura y la escritura; etc.²¹

La teoría pedagógica en uso, no asimiló los logros significativos que se venían obteniendo en “la educación no escolarizada” o “Educación Popular”. Sólo al final de los ochenta se aprecian los síntomas de una apertura hacia dichos logros, pues se comienza a hablar también oficialmente, respecto a sistemas educativos formales.

A partir de fines de la década del setenta se advierte que muchos de los estudios pedagógicos elaborados por autores latinoamericanos progresistas muestran una marcada influencia del pensamiento marxista de los clásicos (Marx y Engels) y también de Gramsci, así como de las ideas educativas de B. Suchodolski, G. Snyders y M. Manacorda, a pesar de que otros reniegan de este enfoque y rechazan al leninismo.

Se aprecia un renacer de las ideas de Max Weber, lo que aparece en algunos casos como la búsqueda de categorías “neutrales” que permitan el estudio de la situación actual sin expresar un compromiso ideoclasista. En cambio, para los pensadores críticos la obra de Weber fue también una fuente indispensable de interpretación de la realidad

vismo post-piagetiano, comienzan a aparecer propuestas regionales que se empeñan en enfrentar con originalidad la realidad presente. Es así que van ganando espacio nuevas pedagogías progresistas, tales como: liberadora, libertaria, la crítico-social de los contenidos o histórico-crítica, etc.

Se observa también un interés por conciliar ideas tales como la noción de aprendizaje significativo, propuesta por D. Ausubel con la noción de estructura de las materias propuesta por J. Bruner y la consideración de que junto a los estadios de desarrollo de la inteligencia (Piaget), se podía evaluar las posibilidades de acelerar el desarrollo de esas estructuras (Vigotski).

En medio de este contexto aparecieron — más bien reaparecieron — los estudios sobre tendencias pedagógicas como resultado de la reflexión sistemática de autores latinoamericanos, ausentes en la etapa anterior. Inspirados en los presupuestos metodológicos de Marx, Engels, Gramsci, Lenin, Suchodolski, Manacorda, Snyders, etc. y sin perder de vista los condicionantes sociopolíticos de la educación, denuncian el carácter mecanicista de las teorías crítico-reproductivistas, percatándose de la

²¹ Tomado de, *IV Seminario Internacional: Universidad y Educación Popular*, Memoria, Universidade Federal de Paraíba, Brasil, 1995, pp. 29-30.

posibilidad del trabajo pedagógico-dialéctico, no sólo en la valorización la escuela pública sino también en el empeño de una mejoría de la calidad escolar, en cuanto instancia de difusión del conocimiento.

Los primeros trabajos fueron del filósofo de la educación Dermeval Saviani y del mexicano V. M. Gómez. A ellos siguieron las interpretaciones de otros autores desde perspectivas teóricas similares, hasta convertir a la década del ochenta en el mejor momento en el desarrollo de las reflexiones sobre el tema en América Latina. Se dieron a conocer también las sistematizaciones de J. C. Libáneo, G. Weinberg, G. Rama, Mota, R. Nassif y H. Quiceno.²²

D. Saviani (1944), considerado uno de los intelectuales marxistas más prestigiosos de Brasil, abordó las cuestiones educacionales en términos dialécticos, enfoque que no se había tenido en cuenta hasta entonces de forma explícita y sistematizada en los estudios de tendencias pedagógicas en nuestro continente. A él se debieron tres clasificaciones en este campo. En 1979 sistematizó y estructuró su primer esquema clasificatorio, dentro de la perspectiva de la Filosofía de la Educación, que incluía cuatro grandes tendencias: la concepción humanista tradicional de la Filosofía de la Educación, la concepción humanista moderna, la concepción analítica y la concepción dialéctica. Dicha clasificación fue inicialmente publicada con el título “Tendências pedagógicas contemporâneas”.

Tres años después (1982) dio a conocer un nuevo estudio, con el título “As teorias da educação e o problema

da marginalidade na América Latina”, que publicó la revista *Cuadernos de Pesquisa*, No. 42, agosto/82, de la Fundación Chagas, pero que se conoció fundamentalmente después que apareció formando parte de libro *Escola y Democracia* (1983) con el título “As teorias da educação e o problema da marginalidade” (Capítulo I, pp. 15-45).

Luego de referirse a estimativas de principios de la década del setenta que demuestran los altos índices de deserción escolar en las escuelas primarias de los países de América Latina y a partir de un sólido referencial teórico-metodológico marxista que tenía como marco de análisis la realidad latinoamericana, Saviani se propuso determinar la posición que ocupaban las teorías de la educación ante la situación de marginalidad que enfrentaba la región.

Para el autor, en lo que respecta a la cuestión de la marginalidad, las teorías de la educación existentes hasta entonces podían ser clasificadas en dos grupos. En el primero incluyó aquellas teorías que entendían la educación como un instrumento de equidad social, por tanto, de superación de la marginalidad, lo denominó “teoría no-crítica” y situó dentro del mismo a la pedagogía tradicional, la pedagogía nueva y la pedagogía tecnicista.

Dice Saviani: “*Para o primeiro gru-*

D. Saviani (1944), considerado uno de los intelectuales marxistas más prestigiosos de Brasil, abordó las cuestiones educacionales en términos dialécticos...

po a sociedade é concebida como essencialmente harmoniosa, tendendo à

²² No aparecen reflejadas aquí las clasificaciones de V. Gómez, Mota y H. Quiceno, porque aún no fueron localizadas.

*integração de seus membros. A marginalidade é, pois, um fenômeno acidental que afeta individualmente a um número maior ou menor de seus membros o que, em entanto, constitui um desvio, uma distorção que não só pode como deve ser corrigida. A educação emerge aí como um instrumento de correção dessas distorções”.*²³

Mientras que formando parte del segundo grupo estaban las teorías que comprendían la educación como un instrumento de discriminación social, luego, como un factor de marginalización, lo denominó “teoría crítico-reproductivista” y dentro de ellas situó aquellas que tuvieron mayor repercusión en Brasil y mayor nivel y elaboración teórica, a saber: a) la teoría del sistema de enseñanza en cuanto violencia simbólica, de P. Bourdieu y J.C. Passeron (1975); b) la teoría de la escuela en cuanto aparato ideológico del Estado, de Luis Althusser; y c) la teoría de la escuela dualista, de C. Baudelot e R. Establet (1971).²⁴

“... o segundo grupo de teorias - dice Saviani - *concebe a sociedade como sendo essencialmente marcada pela divisão entre grupos ou classes antagônicas que se relacionam à base da força, a qual se manifesta fundamentalmente nas condições de produção da vida ma-*

*da estrutura social geradora de marginalidade, cumprindo aí a função de reforçar a dominação e legitimar a marginalidade”.*²⁵

En un segundo momento Saviani somete a juicio de valor estas teorías, colocando la exigencia de su superación y pronunciándose por una “teoría crítica de la educación”, la pedagogía histórico-crítica, que fuera capaz de superar tanto el poder ilusorio que caracterizaba a las teorías no-críticas como la impotencia de las teorías crítico-reproductivista y pusiera “*nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permiti-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado*”.²⁶ Por tal motivo, el aporte fundamental de esta clasificación fue el haber intentado precisar con exactitud los fines de la educación y la escuela a partir de las aspiraciones, deseos y ansias que mueven a los grupos o clases sociales.

El último trabajo de Saviani sobre las tendencias pedagógicas aparece en 1983 con el título “Tendências e correntes da educação brasileira” (pp. 17-47), que cuatro años después se incluyera en el libro *Filosofia da Educação Brasileira*, (Rio de Janeiro, 1987). Aquí, las corrientes son agrupadas en las cuatro grandes concepciones fundamentales de Filosofía de la

Educación que Saviani ya había establecido en su primer trabajo de 1979.

En esta clasificación, el autor pretendía poner en evidencia las cor-

rientes y tendencias de la educación brasileña en cuanto expresión de la

En un segundo momento Saviani somete a juicio de valor estas teorías, colocando la exigencia de su superación y pronunciándose por una “teoría crítica de la educación” ...

terial... Nesse contexto, a educação é entendida como inteiramente dependente

²³ SAVIANI, D. As teorias da educação e o problema da marginalidade. In: *Escola e Democracia*, p. 16

²⁴ Ib. 28

²⁵ Ib. 16

²⁶ Ib. 41

Filosofía de la Educación. Aquí son consideradas las “tendencias” como determinadas orientaciones generales “ a la luz de las cuales y en el seno de las cuales se desarrollan determinadas orientaciones específicas”,²⁷ asumidas con el término de “corrientes”.

Sobre el objetivo del trabajo el propio Saviani apunta:

“impôs-se, como primeiro passo, esboçar uma classificação sistemática das diferentes concepções de Filosofia da Educação, classificação essa que

*funcionaria como referencial teórico orientador das investigações a serem processadas e, ao mesmo tempo, teria a sua validade submetida a teste no decorrer das investigações”.*²⁸

En todos estos trabajos de Saviani se observa una profunda influencia de pensadores marxistas, que va mucho más allá de la simple referencia de los mismos. Nos referimos a Marx, Engels, Gramsci, Snyders, Suchodolski, A. Vázquez.

Sigue en orden cronológico a Saviani, el estudio de otro intelectual brasileño, José Carlos Libâneo (1945). Con estudios teológicos en el Seminario Diocesano de Sorocaba, graduación en Filosofía en la Universidade Católica de São Paulo (1966), maestría en Educación Escolar Brasileña (1984) y doctorado en Educación (1990) por la misma universidad, Libâneo ha sido profesor de pedagogía por muchos años de la Universidade Federal de Goiás y miembro de la directiva de la revista **ANDE**. En 1997 actuaba como coordinador del Curso de Maestría en Educación Brasileña en dicha universidad. Es autor de múltiples artículos

y de los libros *Democratização da escola pública: A pedagogia Crítico-Social dos conteúdos* (1985) y *Didática* (1996).

Su clasificación sobre tendencias fue elaborada bajo el nombre de “Tendências pedagógicas na prática escolar” y apareció originalmente publicada en la

El autor clasifica las tendencias pedagógicas no por la óptica propiamente filosófica, tal como lo hace Saviani, sino observando las características ideológico-políticas y didácticas de las diversas pedagogías.

revista **ANDE** (Órgano oficial de la Asociación Nacional de Educadores en Brasil, fundada en 1979), Año 3, No. 6, São Paulo, 1982. De esa fecha hasta el presente este estudio ha sido publicado una treintena veces dentro y fuera de Brasil, con traducciones al español, lo que demuestra la profundidad teórica del mismo, el prestigio intelectual de su autor y la buena acogida que ha tenido entre los educadores del área.

En este trabajo el autor pretendió determinar las tendencias pedagógicas que se habían afirmado en la escuela a través de la práctica de los docentes, ofreciendo una breve exposición de los presupuestos teóricos y metodológicos de cada una de ellas, teniendo como referencial teórico el marxismo. El autor clasifica las tendencias pedagógicas no por la óptica propiamente filosófica, tal como lo hace Saviani, sino observando las características ideológico-políticas y didácticas de las diversas pedagogías. Teniendo en cuenta estos criterios establece dos grupos de tendencias. Para identificar el primero utiliza el término de Pedagogía Liberal, aunque no en el sentido de “avanzado”,

²⁷ SAVIANI, D. Tendências e correntes da educação brasileira. In: *Filosofia da Educação Brasileira*, p19.

²⁸ Ib. 20

“democrático”, “abierto”, con que solía ser usado, sino como el de doctrina que apareció como justificación del sistema capitalista. Agrupa dentro de la Pedagogía Liberal las tendencias: pedagogía tradicional, pedagogía renovada pro-

tales como: “Pedagogía y modernidad: presente y futuro de la escuela” (1995) y “Consideraciones sobre algunos abordajes actuales de la escuela y de la enseñanza y la didáctica crítico-social” (1996).

Weinberg, pretende mostrar, desde una perspectiva histórica, que los problemas de la educación en América Latina no han estado vinculados a los recursos humanos sino que fueron eminentemente políticos.

En la clasificación de Libáneo se destaca la influencia que ejercieron, junto a la de otros, las ideas marxistas sobre teoría de la educación de D. Saviani

gresivista, pedagogía renovada no directiva y pedagogía tecnicista.

El segundo grupo lo identifica con el nombre de Pedagogía Progresista, tomando prestado el término de “progresista” del filósofo francés G. Snyders, con el cual designa aquellas tendencias que, partiendo del análisis crítico de las realidades sociales intentan sustentar explícitamente las finalidades socio-políticas de la educación. Distingue tres versiones en las que, según él, se ha manifestado dicha pedagogía: la liberadora, la libertaria y la de “los contenidos”.

El autor se declara partidario de la Pedagogía Crítico Social de los Contenidos, denominación creada por él para referirse a una praxis político-pedagógica articulada con otros movimientos sociales, dentro del contexto capitalista, en el sentido de construcción de otra forma de vida: la sociedad socialista. En este campo haría más parte importantes contribuciones en el plano teórico con sus más recientes producciones,

y de G. Snyders.

Un año después de la clasificación de Libáneo, aparecieron otros dos estudios sobre tendencias educacionales, ambos asociados al Proyecto de Investigación de la UNESCO/CEPAL/PNUD, titulado “Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe” y que se iniciara en la década del setenta. El primero, del argentino Gregorio Weinberg,²⁹ bajo el título «Modelos educacionales en el desarrollo histórico de América Latina» (pp.17-45) y el segundo, del uruguayo Germán Mesa,³⁰ titulado «Estilos educacionales» (pp. 46-83). Una síntesis de los mismos aparecen incluidas en los libros *Desenvolvimento e educação na América Latina* (1983), y *Para uma História da Educação Latino-americana* (1996).

Weinberg, pretende mostrar, desde una perspectiva histórica, que los problemas de la educación en América Latina, en líneas generales, no han estado vinculados a los recursos humanos, como comúnmente se pensaba, sino que fueron

²⁹ Weinberg, es especialista en Historia de la Educación y de la Cultura Latinoamericana y autor de numerosos trabajos, entre los cuales se destacan: *M. Fragueiro, pensamiento olvidado; Consideraciones críticas sobre educación y cambios socio-culturales; Sobre el quehacer filosófico latinoamericano*, entre otros.

³⁰ Rama, es formado en Historia con estudios posteriores en Sociología y autor de números artículos y libros en el campo de la Sociología de la Educación, entre los cuales se destacan, *Grupos sociales y enseñanza secundaria; El sistema universitario en Colombia; Educación media y estructura social en América Latina*, entre otros.

eminentemente políticos. Este autor considera que históricamente la educación en el continente ha contribuido para profundizar las contradicciones sociales en vez de ayudar a reducirlas o superarlas, debido, entre otras razones, a la asimilación acrítica de modelos educacionales foráneos y a la propuesta de mejoría educacional para los sectores urbanos en un continente predominantemente habitado por una población rural.

Después de destacar que la noción de modelo implica tanto ideas que se anticipan como que se atrasan en relación a las exigencias de la realidad, Weinberg busca reconstruir el movimiento de las ideas articuladas a modelos educacionales y propone la siguiente clasificación de los mismos: la ilustración, emancipador, liberales y conservadores, rumbo a la educación popular, la etapa positivista, ascenso a las clases medias.

Su estudio permitió, además, determinar proyecciones, analizar consecuencias, mediatas e inmediatas, repensar tanto el significado como el alcance del proceso educacional, a la vez que constituyó un incentivo para la posible renovación del trabajo pedagógico y didáctico que se desarrolla actualmente en el continente.

Por su parte, Rama procuró, desde la perspectiva sociológica, establecer las relaciones que existían entre estructura social y educación, con el objetivo de definir ciertos estilos educacionales en América Latina, a saber: estilo tradicional, estilo de modernización social, estilo de participación cultural, estilo teocrático o de recursos humanos, y estilo de

congelamiento político. Los estilos de desarrollo educacional descritos en este estudio no cubren la totalidad de las posibilidades teóricas - no se considera, por ejemplo, el socialismo, que pertenece a un tipo de estructura social cualitativamente diferente del capitalismo.

Cada uno de los cinco estilos es caracterizado por el predominio de una función relevante que articula las dimensiones sociales externas con el sistema educacional, y se destaca, además, la importancia creciente que este tiene en el sistema global y el carácter asimétrico de las relaciones entre la educación y estilo nacional de desarrollo.

El autor define las cinco funciones sociales que, según él, ejerce la educación, de acuerdo con tipo de sociedad, a saber: a) transmisión de la cultura de la sociedad y de la clase dominante; b) conservación del sistema y provisión de innovadores; c) funciones políticas: obtención de apoyo al sistema de gobierno vigente y reclutamiento de líderes; d) funciones en relación con las clases sociales: manutención y selección de candidatos para los diferentes puestos según criterio de aceptación o rechazo de la movilidad social; e) funciones económicas: aplicadas esencialmente al

Rama procuró definir ciertos estilos educacionales en América Latina, a saber: tradicional, de modernización social, de participación cultural, teocrático o de recursos humanos, y de congelamiento político.

reclutamiento de la mano de obra en la calidad y cantidad requerida por el sistema económico.³¹

Es preciso destacar que el autor advierte que los estilos definidos no se corresponden a casos nacionales y que

³¹ RAMAS, G.. Estilos educacionais. In: *Desenvolvimento e educação na América Latina*, pp. 49-50

dicho trabajo está situado en el campo conceptual, “*neste sentido, só se propôs formular um conjunto de hipóteses... De qualquer modo, o importante é restabelecer um enfoque unificado que permita superar tanto o isolacionismo da educação quanto as análises mecanicistas sobre a educação e seu papel na transformação social*”.³²

Finalmente, el pedagogo argentino Ricardo Nassif dio a conocer en 1984 el último estudio sobre tendencias pedagógicas por nosotros abordado, titulado “Las tendencias pedagógicas en América Latina (1960-1980)”.³³ Como Weinberg y Rama, formaba parte también del Proyecto de la UNESCO “Desarrollo de la Educación en América Latina y el Caribe”. De esta trabajo sólo conocemos los fragmentos que fueron reproducidos en *Concepciones pedagógicas en América Latina* (Colectivo de Autores, La Habana, 1990).

En “Las tendencias pedagógicas...” Nassif abordó, desde una perspectiva histórico-sociológica, cómo se reflejaban en la esfera educacional las dos grandes vertientes del pensamiento latinoamericano de la época: dependencia o liberalismo, clasificando las tendencias en “pedagogía desarrollistas” y las “pedagogías de la liberación”. La primera se identifica, según el autor, por su adherencia a los modelos

al encontrar su ideología en el desarrollismo, pasa a ser una verdadera pedagogía de la dependencia. La segunda, a partir de la crítica de la situación de dependencia de unos países frente a otros y de las luchas de clase en el seno de un mismo país, o de toda la región latinoamericana, genera la pedagogía de la liberación.

El autor incluyó dentro de las pedagogías de la liberación los siguientes afluentes: democracias populares, socialismo y marxismo, cristianismo de nuevo cuño, los más diversos movimientos de contestación y de luchas sociales y procesos pedagógicos desenvueltos participativamente, por y con grupos marginales.

Sin embargo, en este estudio se siente, como en los restantes, la ausencia de un análisis de la influencia del proceso revolucionario cubano y las profundas transformaciones educacionales realizadas durante esos años, así como la incidencia que estos cambios tuvieron en las concepciones pedagógicas latinoamericanas. Basta citar a modo de ejemplo la Campaña de Alfabetización que se desarrolló en Cuba durante el año 1961, logrando erradicar el analfabetismo de 23,6% a 3,9%, cuyo impacto se extendió a los educadores latinoamericanos e inclusive a los sistemas educativos del área.

Esta etapa termina a finales de la década del ochenta por la influencia que tuvo en América Latina el colapso del socialismo, con la caída de la

Unión Soviética y del campo socialista en los países de Europa del Este, y por

En “Las tendencias pedagógicas...” Nassif abordó, desde una perspectiva histórico-sociológica, cómo se reflejaban en la esfera educacional las dos grandes vertientes del pensamiento latinoamericano de la época...

exógenos, a filosofías y a metodologías tecnocráticas y modernizantes, y que

³² Ib. p. 83

³³ Ricardo Nassif. Pedagogo argentino. Profesor de Pedagogía de la Universidad de la Plata. Dirigió el proyecto UNESCO. Apoyó la extensión y transformación de la educación general básica en el medio rural. Realizó numerosos estudios sobre los problemas educacionales latinoamericanos y trabajó durante dos años en Cuba, como profesor de la Universidad Central de Las Villas, Santa Clara.

el auge creciente del neoliberalismo en el área. A partir de entonces se incrementó aún más la constante referencia a la vieja cuestión sobre la “crisis del marxismo”, como parte de un retroceso de los paradigmas tradicionales empleados en la interpretación social.

En lo adelante, en correspondencia con el momento histórico que vive el continente, aunque disminuyen considerablemente los estudios sobre tendencias pedagógicas,

aparecen nuevas búsquedas en este campo tanto dentro de la propia perspectiva socio-política como desde otras posiciones ideológicas y filosóficas, sin faltar reflexiones de tipo teológico.

Quizás en otro momento y lugar sea bueno referirse a los trabajos ejecutados en la década del noventa por autores tales como Verónica Canfux, A.G. Rodríguez y R. Corral (1991), Danilo Streck (1994), Homero C. Fuentes (1994), Justo Chávez y Lesbia Cánovas (1995), Hugo Assmann (1996), Orlando Valera Alfonso (1997), entre otros.

Consideraciones Finales

Los estudios sobre tendencias pedagógicas elaborados en América Latina en la década del ochenta del siglo XX, expresan de algún modo, la autenticidad, originalidad y fuerza que caracteriza el pensamiento pedagógico latinoamericano, así como uno de los momentos más importantes en su la evolución histórica y la influencia que en su formación y desarrollo ejercieron, con mayor o menor intensidad, el pensamiento marxista, fundamentalmente, de C. Marx, F. Engels., V. Lenin,

A. Gramsci, G. Suchodolski, G. Snyders, M. Manacorda, entre otros.

A diferencia de las reflexiones sobre tendencias elaboradas en las etapas anteriores, ahora la realidad que se estudia y se pretende cambiar es la latinoamericana, lo que hace que se adopten posiciones que no tuvieron

... la preocupación fundamental de los autores latinoamericanos está centrada en esta etapa alrededor de los graves problemas que gravitan sobre la sociedad y la educación en América Latina...

lugar en los estudios precedentes. Mientras que la preocupación fundamental de los autores europeos era la de cómo mejorar el nivel de educación de los ciudadanos, la de los autores latinoamericanos está centrada todavía en esta etapa alrededor de los graves problemas que gravitan sobre la sociedad y la educación en América Latina como consecuencia de las políticas neoliberales y globalizantes: el analfabetismo generalizado, la deserción escolar y el abandono de la educación de las masas. No es de extrañar, por consiguiente, que las críticas y alternativas que de aquí provienen tengan un matiz distinto.

Además, en dichos estudios se observaba una amplia gama de perspectivas al abordar la realidad latinoamericana, que iban desde la histórica, pasando por la filosófica, sociológica, hasta la didáctico-metodológica y, a su vez, estuvieron asociados al desarrollo de las investigaciones socio-educativas en el continente.

Estos autores, partiendo del planteamiento de G. Snyders que dice: “no es la escuela la que puede poner fin a la lucha de clases y, al mismo tiempo, tiene allí un papel real que desempeñar;

puede y debe participar de forma creadora en la renovación de la sociedad, en su lugar, al ritmo del conjunto del proceso revolucionario”,³⁴ se encaminaron a demostrar la responsabilidad que le correspondía a las

lucha pedagógica formaba parte de las luchas políticas que se desencadenaban en el contexto de dicha sociedad.

Este enfoque expresaba la hegemonía del pensamiento progresista, es decir, de las ideas de izquierda, no precisamente en el ámbito de la práctica educativa sino en el campo de las discusiones teóricas. El mismo incluía a autores propiamente marxistas, los cuales

... si bien es verdad que la transformación de la sociedad capitalista no se daría exclusivamente por la acción de la escuela, también era verdad, que la lucha pedagógica formaba parte de las luchas políticas...

teorías pedagógicas dentro de la crisis que enfrentaba la educación y la sociedad latinoamericana en la época e iban a la búsqueda de una nueva alternativa que enfocase correctamente la función de la escuela dentro de la sociedad capitalista. Es decir, tenían en cuenta que si bien es verdad que la transformación de la sociedad capitalista no se daría exclusivamente por la acción de la escuela, también era verdad, que la

constituyeron la manifestación más vigorosa, como a los que sin serlo se sirvieron del materialismo histórico-dialéctico, como instrumento metodológico, en sus interpretaciones del fenómeno educativo. Este grupo fue el más nutrido en el número de representantes y de más sólidos resultados en sus elaboraciones teóricas, dentro de los estudios de tendencias pedagógicas en el período que se analiza.

³⁴ SNYDERS, G. *A dónde se encaminan las pedagogías sin normas?*. Planeta. Barcelona. 1975. p. 243.

BIBLIOGRAFÍA

- BOBES LEON, V.C. *Sociología en América Latina. Notas para una periodización*. La Habana : Editora Ciencias Sociales, 1990.
- COLECTIVO DE AUTORES. *Concepciones pedagógicas actuales en América Latina*. La Habana : Ministerio de Educación, 1990.
- COLECTIVO DE AUTORES. *Tendencias pedagógicas contemporáneas*. La Habana : CEPES. Departamento de Pedagogía y Psicología de la universidad de La Habana, 1991.
- CHÁVEZ RODRÍGUEZ, J. A & CANOVAS, L. *Tendencias contemporáneas para transformar la educación en los países iberoamericanos*. México : Ediciones INAES, 1996.
- _____. *Principales tendencias de las teorías educativas en América Latina*. La Habana : Palacio de las Convenciones, 1995.
- _____. *Problemas contemporáneos de la pedagogía en América Latina*. La Habana : Ministerio de Educación, 1994.
- DA SILVA, C.A., SYLVIA BUENO, M., GHIRALDELLI Jr., P., MARRACH, S.A. *Infância, Educação e Neoliberalismo*. São Paulo : Editora Cortez, 1996
- GADOTTI, M. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo : Editora Ática, 1996.

- GARCÍA GUADILLA, C. *Producción y transfeñencia de paradigmas teóricos en las investigaciones socio-educativas*. Venezuela : Editorial Tropykos, 1987.
- GOERGEN, P.L. Educação Comparada: uma disciplina atual u obsoleta?. Revista Pro-posições. No. 6. Dic. 1991, pp. 5-20.
- GUIRALDELLI Jr., P. *História da Educação*. São Paulo : Editora Cortez, 1994.
- LEGASPI DE ARISMENDI, A. *Pedagogía y Marxismo*. La Habana : Editorial del Consejo Nacional de Universidades, 1965.
- LIBÁNEO, J.C. *Democratização da escola pública: a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos*. 14. ed. São Paulo : Edições Loyola, 1996.
- _____. *Didática*. São Paulo: Editora Cortez, 1994.
- MANACORDA, M. *Marx e a Pedagogia Moderna*. São Paulo : Cortez/Autores Associados, 1991.
- _____. *História da educação desde a antigüidade ate nossos*. São Paulo : Editoras Cortez /Autores Associados, 1989.
- NASSIF, R. Las tendencias pedagógicas en América Latina (1960-1985). In: *Concepciones pedagógicas actuales en América Latina*. La Habana : Ministerio de Educación, 1991, pp. 17-25.
- PLANA RUIZ, E. *Historia General de la Pedagogía. Principales Tendencias Modernas y Contemporáneas en Educación*. t. 2. Santa Clara, Cuba : Universidad Central de Las Villas, 1958.
- PALACIOS, J. *La cuestión escolar: Críticas y alternativas*. Barcelona : Editorial LAIA, 1978.
- SANCHEZ GAMBOA, S. As tendências educacionais na América Latina: alguns sugestões metodológicas. Revista Pro-Posições. No. 6. Dezembro, 1991, pp. 31-37.
- SAVIANI, Dermeval, RAMA, German, LAMARRA, Norberto, AGUERRONDO, Inés, WEINBERG, Gregório. *Desenvolvimento da educação em América Latina*. 5. ed. São Paulo : Cortez Editora/Editora Autores Associados, 1987.
- _____. *Para una historia da educação latino-americana*. São Paulo : Editora Autores Associados, 1996.
- SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. 29. ed. Campinas : Editora Autores Associados, 1995.
- _____. *Pedagogia Histórico-Crítica. Primeiras aproximações*. 4. ed. Campinas : Editora Autores Associados, 1994.
- _____. *Filosofia da educação Brasileira*. Rio de Janeiro, 1987.
- SNYDERS, G. *Para donde vai as pedagogia no-directiva?*. Lisboa: Moraes, 1974.
- _____. *Pedagogia Progressista*. Coimbra : Libreria Almedina, 1974.
- SUCHODOLSKI, B. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: pedagogia da essência e pedagogia da existência*. São Paulo : Editora Cortez, 1992.
- _____. *Teoría Marxista de la Educación*. La Habana : Editora Pueblo y Educación, 1974.

.....

Procura-se recuperar as contribuições de alguns militantes e estudiosos do campo das relações interétnicas, indicando: a necessidade de se legitimar teórica e praticamente as políticas de discriminação positiva, no Brasil, considerando a singularidade de seu sistema de relações raciais; os limites do conceito de *afrodescendência*, que não supera a ambigüidade do conceito de *identidade negra*; a possibilidade de construção de uma *identidade mestiça*, num contexto plural de negociação político-ideológica e; as dificuldades para estabelecer a clientela, que deve ser definida numericamente ou em termos populacionais, para a qual seriam dirigidas essas políticas. Com base nessa argumentação, afirma-se que o ‘mulato’ continua sendo um obstáculo epistemológico, parafraseando o conhecido intelectual e militante negro Eduardo de Oliveira e Oliveira.

Palavras-Chave: Políticas de ação afirmativa;
relações raciais; identidade negra

This article attempts at retrieving the contributions of some militants and field researchers in interethnic relations, indicating: the necessity, in Brazil, to legitimate theoretically and practically policies in positive discrimination, considering the singularity of its system of racial relations; the limits of the concept of Afro-descendancy which does not surpass the ambiguity of the concept of negro identity; the possibility of the construction of a mestiço identity in the plural context of political-ideological negotiation and, the difficulties in establishing the clientele to be defined numerically or in terms of population, to whom these policies are to be directed. Based on this argumentation, it is affirmed that the ‘mulato’ continues to be an epistemological obstacle, paraphrasing the well-known negro militant and intellectual, Eduardo de Oliveira e Oliveira.

Keywords: Public affirmative policies; race relations; negro identity

As Políticas de Ação Afirmativa e o Obstáculo Epistemológico.

Ana Lúcia
Valente

Doutora em Antropologia
(USP) e pós doutorado pela
Université Catholique de
Louvain (UCL), Bélgica.
Foi professora do Programa
de Pós Graduação em
Educação/UFMS,
e atualmente está
vinculada à Universidade
de Brasília (UnB).

A discussão sobre as políticas de ação afirmativa, especialmente quando se trata de debater a proposição de medidas que promovam a valorização dos negros no Brasil, tem sido considerada bastante polêmica, por mobilizar fortes emoções e sentimentos contraditórios, e não menos necessária. Isso porque, entre outras coisas, não deixa de ser curioso que sejam recebidas com maior simpatia, pela população em geral, as propostas de educação intercultural bilíngüe para os índios, inclusive previstas na LDB; de valorização das mulheres, como o aumento percentual da representação político-partidária; de garantia de mercado de trabalho para os portadores de necessidades especiais, como a reserva de vagas legalmente asseguradas em concursos públicos; ou mesmo as reivindicações de idosos e homossexuais por maior respeito e espaço de expressão. Ao contrário das reações ante as demandas desses grupos minoritários - na perspectiva qualitativa das ciências sociais, por enfrentarem maiores dificuldades ao acesso à riqueza material e espiritual da sociedade, bem como às instâncias de poder -, são reticentes os comentários sobre a situação do negro brasileiro, reafirmando, em última análise, a

comprovada existência do racismo no país. Contudo, se essa conclusão pode ser antecipada, pouco ainda se sabe sobre as mediações e os meandros dessa discussão, sistematicamente evitada para além dos grupos negros organizados.

Para alguns estudiosos e militantes, essas políticas estariam a demandar uma reflexão mais acurada, menos exposta à carga emocional que o debate sobre o assunto mobiliza...

Para Munanga, ante a insuficiência retórica dos discursos anti-racistas bem-intencionados, “*é preciso, pois, incrementar estratégias e políticas públicas de combate à discriminação nos campos onde ela se manifesta concretamente, ou seja, nos domínios da educação, cultura, lazer, esportes, leis, saúde, mercado de trabalho, meios de comunicação, etc.*” (1996, p.12). Nessa direção, algumas pistas foram lançadas, não sem deixar de exprimir a falta de consenso presente num debate que, no país, foi apenas iniciado e que, por vezes, se polariza. De um lado, setores importantes e representativos do Movimento Negro defendem, com intransigência, a necessidade premente de medidas específicas serem implementadas. Em síntese, essa defesa parte da avaliação de que, historicamente, há dívidas que devem ser saldadas pelos brasileiros junto aos negros, remontando aos 500 anos do país: além de terem sofrido a violência do sistema escravista, continuaram e continuam a sofrer desvantagens sócio-econômicas, geradas por cumulativas atitudes discriminatórias. De outro lado, parcelas expressivas da sociedade nacional, com igual veemência, abominam toda e qualquer proposta dessa natureza, mas não pelos mesmos motivos. Para alguns, ao reafirmarem o mito da democracia racial, não haveria ra-

ção para que fosse oferecido um tratamento “especial” para os negros. Outros, incluindo algumas tendências da organização negra, acreditando que já existem provas cabais da existência do racismo entre nós, temem as consequências futuras geradas pela implementação das políticas de ação afirmativa.

Há opiniões matizadas no interior dessas posições que se antagonizam e, entre elas, vozes

ainda não suficientemente convencidas pela argumentação utilizada para defender ou negar a pertinência de políticas que, positivamente, discriminem os negros no Brasil. Para alguns estudiosos e militantes, essas políticas estariam a demandar uma reflexão mais acurada, menos exposta à carga emocional que o debate sobre o assunto mobiliza ou capaz de canalizar essas emoções para o avanço teórico e prático necessário e exigido. Esse foi o desafio lançado aos participantes do GT Educação e Movimentos Sociais, na reunião da ANPEd de 2000, que aceitei enfrentar em razão de estudos anteriormente realizados no campo de estudo da antropologia das relações raciais, demandando um posicionamento ante a questão. Entretanto, também exposta aos conflitos objetivos e subjetivos inerentes a esse desafio, não tenho qualquer pretensão de superá-lo ou de encerrar uma discussão que, colocada num novo patamar, está aberta a críticas e contribuições.

As razões da prudência

Pode-se dizer que me incluo entre essas vozes incertas, prudentes na tomada de decisão de defender ou não a implementação de políticas de ação afirmativa, por três razões complementa-

res. Em primeiro lugar, as análises sobre o processo implicado nas propostas do multiculturalismo ou da educação intercultural consideram que o reconhecimento da diversidade das culturas existentes é o caminho necessário para a superação das tensões e conflitos ancorados na percepção das diferenças étnicas, raciais, de gênero, nacionais, etc., rumo à construção e consolidação de uma sociedade democrática. Nessa perspectiva, o processo educacional, enquanto formação humana - que inclui mecanismos de socialização, como a educação escolar -, pode ser um campo estratégico no qual tais propostas devem ou deveriam ser estimuladas e desenvolvidas. No entanto, como não basta partir de uma idéia para assegurar que as conseqüências sejam aquelas esperadas, colocamo-nos ante o paradoxo de que o reconhecimento da diversidade pode sustentar a intolerância e o acirramento de atitudes discriminatórias, especialmente quando a diferença passa a justificar um tratamento desigual (Valente, 1999). Também Luiz Alberto Gonçalves e Petronilha Gonçalves e Silva manifestam preocupação com o fato de que, hoje, o contexto de onde se fala sobre os sentidos e os significados do multiculturalismo no mundo contemporâneo “tenha se transformado em uma espécie de ideologia escolar, teoria do currículo” e objeto “de preocupação de educadores pós-modernos bem comportados” (1998, p.12). Mesmo reticente, nessa crítica à “ideologia do currículo” e à “adesão pós-moderna” parece ser definida a direção metodológica dos autores de não perceberem a temática da diferença cultural como “novidade”. Para eles, recoloca-se a importância da tarefa de recuperar a história e a luta dos povos oprimidos e,

com ela, a própria história do multiculturalismo, sem deixar de inserí-la num contexto mais amplo de compreensão.

Em segundo lugar, conforme indaguei numa outra oportunidade, ao questionar a propriedade do emprego da palavra “multiculturalismo” ou “educação intercultural”, referidas ao tratamento recebido entre os americanos e europeus, respectivamente, para designar a experiência brasileira no tratamento da diversidade cultural no campo da educação: não seria pertinente pensar uma proposta educacional que contemplasse o contraditório processo de criação/significação da diversidade cultural *para* uma educação igualitária ou *para* a cidadania paritária? Uma proposta que tivesse, sobretudo, o compromisso de desvelar os usos sociais dos conhecimentos transmitidos que, enquanto criações humanas, são passíveis de serem transformados? (Valente, 1999b). A necessidade de transformação do paradigma implicando a passagem da educação intercultural à educação para a cidadania também vem sendo defendida por estudiosos franceses e canadenses.

Segundo Jacqueline Costa-Lascoux (1999), pesquisadora francesa, a vontade de promover a evolução das populações discriminadas, as mais ‘desfavorecidas’ ou ‘visíveis’, se afixa so-

... não seria pertinente pensar uma proposta educacional que contemplasse o contraditório processo de criação/significação da diversidade cultural para uma educação igualitária ou para a cidadania paritária?

bre a agenda política em torno das medidas de ‘discriminação positiva’ e, mais recentemente, de ‘ação afirmativa’. Os termos e os conceitos utilizados ilustram perfeitamente a concepção da ‘sociedade multicultural’ e do ‘direito das minorias’. Para ela, se o antropólogo é, por

vocação, o advogado das 'minorias' maltratadas pelo desenvolvimento econômico e culturas imperialistas, a aceitação de um particularismo institucional, fundado sobre a etnia ou origem étnica, levanta uma interrogação fundamental de filosofia política. Nas sociedades democráticas, os direitos fundamentais dos indivíduos não são a garantia suprema de todas as liberdades e de igualdade de tratamento? (p.58). Essa questão conduz a autora a defender a abordagem do multiculturalismo pelo Direito, considerando-o campo essencial na defesa dos mais desfavorecidos e na luta contra as discriminações, ao permitir a identificação dos ataques às liberdades fundamentais e ao propor instrumentos limitados mas precisos para combatê-los (p.61-3).

Marie McAndrew (1999) considera que essa passagem em direção à educação para a cidadania responde às diversas críticas e limites que foram apontadas nos meios acadêmicos ao relativismo cultural, às concepções unívocas de identidade, cultura e pertencimento. No entanto, enquanto observadora do debate público em Québec, aventa a possibilidade de a educação para a cidadania ser interpretada como um retorno conservador, tanto pelas minorias que temeriam ser um novo nome para a assimilação, como para os membros da maioria que a apoiariam pela mesma razão. Isso ocorreria se essa proposta não fosse acompanhada de uma larga disseminação e uma grande visibilidade das recentes reflexões na filosofia política sobre a redefinição da cidadania, num sentido pluralista (p.292), tentando conciliar o reconhecimento da diversidade, que deixa de ser um fim em si mesma, mas proposta como um

meio de atualizar a equidade, com a cidadania. Nessa perspectiva, para a autora, os esforços governamentais da província de Québec têm sido importantes, ao privilegiarem o reconhecimento da diversidade, baseado nos direitos individuais e limitado por valores democráticos fundamentais, bem como a política canadense do multiculturalismo que enfatiza a questão do espaço cívico e os valores comuns a privilegiar no seio de uma democracia pluralista (p.289).

Fernand Ouellet (1999), reiterando sua preocupação com os numerosos "efeitos perversos" que podem engendrar as iniciativas generosas muito centradas nos particularismos etnoculturais, afirma que uma formação intercultural não pode ser feita sem a reflexão sistemática sobre três eixos fundamentais dessa temática: 1) a crise da identidade na matriz cultural moderna que força a redefinir a relação entre a cultura e a etnicidade, 2) a crise da política e a responsabilidade dos cidadãos nas democracias liberais e 3) a problemática da exclusão e do racismo e a luta contra essas calamidades públicas. Interessando-se pelo segundo eixo, tendo em vista que a maioria dos autores atribui à escola uma responsabilidade na formação dos cidadãos para a vida na sociedade democrática marcada pelo pluralismo (p.306), sublinha que existem várias concepções divergentes de cidadania, correspondentes à posição que se ocupa no interior de várias correntes de pensamento, a se destacar um debate de fundo entre os partidários de uma visão republicana¹ da cidadania e os partidários de uma visão liberal², ela mesma marcada pela diversidade (p.307-9). No interior da tradição libe-

¹ Essa visão se caracteriza por uma concepção abstrata de igualdade e estaria fundada num falso universalismo, propondo um modelo de democracia "pelo alto".

² Trata-se de uma concepção concreta do indivíduo enquanto membro de uma comunidade humana que quer auto governar-se, protegendo as liberdades individuais. Com um modelo de democracia "pela base", tem como problema endêmico a fragmentação do espaço social sob a pressão de reivindicações particularistas.

ral, um debate vigoroso sobre as finalidades da educação voltada para a cidadania³ opõe o liberalismo político e o liberalismo integral. Para os defensores do liberalismo político, a perspectiva do liberalismo integral é hostil à diversidade cultural e religiosa, na medida em que, ao ensinar valores específicos, a autonomia e a independência dos indivíduos, não deixa espaço para a diversidade social. Ao contrário, o liberalismo político repousaria sobre princípios políticos que permitiriam aos diferentes modos de vida de se desenvolverem, incompatíveis com a individualidade e a autonomia, mas compatíveis com a cidadania⁴.

Como se percebe nas questões levantadas por esses três autores, a passagem da educação intercultural à educação para a cidadania exige reflexões que ultrapassam os campos da antropologia e da educação, ocupando o espaço de discussões jurídicas e das teorias do estado. No Brasil, ao que parece, ainda pouco foi sistematizado nessa perspectiva. O caráter preliminar e inicial desse tipo de debate e preocupação pode ser atestado pelas dificuldades que advogados, militantes e estudiosos das relações interétnicas têm enfrentado para criminalizar o racismo

no país, através dos canais legais existentes.

A terceira e última razão da prudência, relativizando as posições anteriores que guardam um viés “universalista”, leva em conta que a discussão sobre as políticas de ação afirmati-

... a passagem da educação intercultural à educação para a cidadania exige reflexões que ultrapassam os campos da antropologia e da educação, ocupando o espaço de discussões jurídicas e das teorias do estado.

va específicas para os negros exige que recuperemos na memória, no espaço acadêmico e na construção dos argumentos de luta para uma eventual implementação, algumas idéias que foram e vêm sendo objeto de atenção há mais de vinte anos (em certos casos, há quase meio século) por estudiosos e militantes. É sobre essa vertente que pretendo me debruçar.

O obstáculo epistemológico

No título desse trabalho, vale explicar a referência⁵ feita a um artigo publicado, na década de 1970, por Eduardo Oliveira e Oliveira, acadêmico no campo das ciências sociais e militante negro. No instigante *O mulato, um obstáculo epistemológico* (1974), no qual

³ No original “éducation civique”. A tradução literal poderia ser “educação cívica”, mas considerando o significado atribuído à disciplina Educação Moral e Cívica, preso a um momento histórico brasileiro de triste recordação, preferi uma tradução livre que não distorcesse a idéia em debate.

⁴ Para Ouellet, é Gutmann (1987) quem elabora uma concepção de educação democrática, capaz de resolver o impasse entre essas duas perspectivas liberais, ao afirmar que a escola deve fornecer um espaço de deliberação democrática que não pode se limitar apenas às questões políticas, mas tocando todos os aspectos da vida e ao propor que o Estado, as famílias e os educadores profissionais exerçam uma responsabilidade partilhada na definição das orientações do projeto escolar e contribuam para a promoção do valor central da democracia: a reprodução social consciente na forma a mais inclusiva, supondo que os futuros cidadãos sejam preparados para compreender e avaliar as diferentes concepções de vida que se afrontam numa dada sociedade (Ouellet, 1999, p.312).

⁵ Referência ao mesmo artigo é feita por Kabengele Munanga, na introdução ao livro *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil* (1999), fato desconhecido no momento de escolha do título, a confirmar seu caráter polêmico.

propõe uma reflexão sobre o sistema brasileiro de relações raciais, a partir do livro de Carl Degler, Nem preto nem branco - escravidão e relações raciais no Brasil e nos Estados Unidos (1976), o autor nega o uso do mu-

Sabendo-se que, empiricamente, é impossível negar o processo de mestiçagem, como superar racionalmente o tal obstáculo epistemológico sobre o qual Eduardo Oliveira nos fala?

lato como categoria analítica, empregada pelo pesquisador americano, para explicar a diferença na regulamentação das relações raciais nos dois países. Para ele, o mulato deveria ser encarado como um obstáculo epistemológico, segundo a concepção de Gaston Bachelard (Oliveira, 1974, p.72). Ou seja, como uma categoria que deve ser superada para que se estabeleça e se desenvolva uma mentalidade verdadeiramente científica. Nessa perspectiva, deve-se lembrar que, de acordo com Bachelard, “o empirismo e o racionalismo estão ligados, no pensamento científico, por um estranho laço, tão forte como o que une o prazer à dor. Com efeito, um deles triunfa dando razão ao outro: o empirismo precisa ser compreendido; o racionalismo precisa de ser aplicado” (1974, p. 162). Sabendo-se que, empiricamente, é impossível negar o processo de mestiçagem⁶, como superar racionalmente o tal obstáculo epistemológico sobre o qual Eduardo Oliveira nos fala?

Essa questão possui um grau de complexidade que em muito ultrapassa a análise sugerida pelo autor nesse texto e que tem sido apropriada de diferentes

maneiras por alguns militantes históricos do movimento negro. Para Henrique Cunha Jr., o conceito de *afrodescendência* superaria as dificuldades para a definição de quem é negro e o que é negro no Brasil, devido às misturas é-

nicas que levaram à diluição do negro. Para ele, “a etnia afrodescendente tem a sua história passada delimitada pela história do continente africano e das relações des-

se com o resto do mundo”. Essas relações “são importantes, à medida que eliminam os paradigmas de raças puras e lançam a experiência humana como processos de mescla populacionais. Funde-se no continente africano uma cultura plural, diversa interna e externamente da dos outros continentes. Assim, apresentamo-nos na atualidade como herdeiros das culturas africanas, cuja trajetória histórica recente, a partir de 1500, é marcada pela imigração forçada para a América e pela incidência das formas criminosas de escravismo. Isso nos confere traços identitários definidores de uma etnia” (grifo meu, 1998, p.23)⁷.

Contudo, Cunha Jr., mesmo considerando múltiplas e variadas as identidades afrodescendentes, não esclarece como pode ser legitimada a defesa, em última análise, da “unicidade” da etnia correspondente e a superação do conceito identidade negra, que, no seu entender, teria a existência marcada por controvérsias. Mesmo admitido o caráter político da etnia, o autor parece querer desconsiderar as manipulações a que está sujeita, dependendo dos interesses

⁶ Mestiçagem a partir de um ponto de vista populacionista que, como ensina Munanga, “é um fenômeno universal ao qual as populações ou conjuntos de populações só escapam por períodos limitados” (1999, p.17).

⁷ Essa proposta de construção do conceito de *afrodescendência* merece a atenção do autor em outros trabalhos, muitos deles ainda não publicados, o que dificultaria eventuais consultas.

em jogo, o que pode fazer com que indivíduos resultantes das mencionadas mesclas populacionais, não se reconheçam como a ela pertencentes. Isso faz com que o conceito de afrodescendência e/ou afrodescendentes não escape das armadilhas ideológicas de um gradiente de cor nuançado. A referência ao passado africano, também não nos autoriza a negligenciar como a história se processou no Brasil, tornando os negros herdeiros da escravidão que, sob o signo da violência, produziu um contingente mestiço bastante expressivo.

Outro exemplo de análise produzida pela militância foi dado por Dulce Maria Pereira, presidente da Fundação Palmares/MinC, que, ao comentar o significado da celebração dos 500 anos da chegada dos portugueses ao país para a população negra brasileira, assim se expressou: "*Os brasileiros negros, cujo sentimento patriótico é geralmente profundo, percebem que, por ignorância ou má-fé, por falta de referências históricas, em outros casos por ideologia e até mesmo por medo de eventuais manifestações de ódio racial, há uma nova articulação do discurso que faz da miscigenação a referência para definir a identidade nacional como 'mestiça', prejudicando assim a oportunidade de valorização da rica pluralidade do país*" (2000).

Da maneira como Pereira formula a sua crítica, também aqui parece ser desconsiderado o caráter plural dos processos de construção da identidade e ensaiada uma reação ideológica, como a que se pretende criticar, de que a existência de uma *identidade mestiça*, colocaria em risco a identidade negra e conseqüente desvalorização da diversidade. Essa crítica apenas seria pertinente no caso de ser reivindicada a unicidade de uma identidade mestiça, como será discutido adiante. Mas é verdade que o estado de miséria crescente de amplas parcelas populacionais, mestiças certa-

mente em maiores proporções, tornam atrativas quaisquer que sejam as medidas ou políticas sociais que venham a contemplá-las, alargando o desafio de construção da identidade.

Como já se discutiu em outra oportunidade (Borges Pereira, 1982, 1982b, 1993; Valente, 1986), os militantes negros, ao procurarem estabelecer limites grupais em termos de 'nós' e 'eles', esbarram em problemas como a diversidade de cor de uma população negra mestiça e no perigo de suas formulações serem consideradas segregacionistas e, portanto, negando o ideário nacional de integração. Essas duas ordens de dificuldades constituem empecilhos efetivos para a definição da clientela de políticas de ação afirmativa. Não que os mestiços deixem de enfrentar os mesmos problemas que os negros, mas admitindo-se que ser negro no Brasil é uma questão política (Valente, 1997, p.46), o compromisso com a superação do racismo passa a ser mais importante que a delimitação grupal, sem a qual, entretanto, as políticas específicas são esvaziadas. Mais recentemente, afirma Lilia Schwarcz que, com a politização da questão racial e a realização de "*estudos mais diretamente engajados com os movimentos sociais negros, ou com o debate sobre a 'ação afirmativa'(...) é fato que esses trabalhos (...) têm, em alguns casos, padecido de um certo distanciamento, necessário, à reflexão crítica*" (1999, p.303). Afinal, como lembra a historiadora e antropóloga, não há como desconsiderar que a produção sobre essa temática, no Brasil e em outros países como o México, guarda a especificidade e não a exclusividade de ter a questão da mestiçagem como elemento revelador de uma conformação nacional original (Schwarcz, 1999, p.270).

Mas o texto de Oliveira contribui para nossa reflexão, na medida em que, mesmo não esclarecendo o suporte filosófi-

co do obstáculo epistemológico bachelardiano, ele inspira e retoma, empregando palavras de Oracy Nogueira, *“a contribuição heurística para uma melhor compreensão da situação racial brasileira da comparação da sociedade nacional como um todo com a minoria negra norte-americana”*(1989, p.100). Afinal, devemos considerar que as políticas de ação afirmativa começaram a ser implementadas nos Estados Unidos⁸, justamente na década de 1970⁹, quando ocorre a reorganização dos negros no Brasil, respondendo ao clima de repressão extremada, vivido durante o período da ditadura militar, ambos os movimentos inseridos numa terceira onda de visibilidade das diferenças (Valente, 1999c). Nessa direção, parece-me necessário ter em mente as características do sistema de relação raciais nos dois países, em particular, ao processo da mestiçagem, voltando a avaliar o

alcance e a validade dos conceitos de inspiração weberiana (tipos ideais) formulados por Nogueira, em meados da década de 1950 (1985), cuja fertilidade não foi suficientemente explorada¹⁰, a partir de outras perspectivas teóricas.

Preconceito de marca e preconceito de origem

Segundo Nogueira, o “preconceito racial de marca” caracteriza a manifestação no Brasil, exercida em relação à aparência - que toma como pretexto os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque - e o “preconceito racial de origem” refere-se à manifestação nos Estados Unidos - que supõe que o indivíduo descende de certo grupo étnico. Para esse autor, *“os Estados Unidos e o Brasil constituem exemplos de dois tipos de ‘situações raciais’: um em*

⁸ No capítulo “Multiculturalismo e educação nos Estados Unidos” do livro escrito por Luiz Alberto Oliveira Gonçalves e Petronilha B. Gonçalves e Silva (1998), há dados importantes sobre a história desse movimento naquele país.

⁹ Em razão da mobilização dessas organizações e da definição de medidas compensatórias, os negros ascenderam na estrutura social americana, ocupando altos cargos e posições de poder e exercendo profissões de prestígio. Pode-se dizer que foi constituída uma classe média negra americana. Contudo, a discriminação e o racismo não deixaram de se abater sobre os negros americanos ou, como se autodenominam, afro-americanos, em referência ao passado cultural na África e peça importante de sua mobilização. Quando são examinados os índices de desemprego, de mortalidade infantil ou médias salariais de brancos e negros, percebe-se que os últimos são os maiores prejudicados.

Atualmente a política de ação afirmativa enfrenta o seu período de maiores dificuldades desde que foi estabelecida. A maioria dos americanos acredita que se trata de “discriminação ao contrário” e, por isso, precisa ser eliminada. Ela seria uma forma de endossar a discriminação, contrariando os preceitos da Lei dos Direitos Civis de 1964. Os seus defensores argumentam que essa política é necessária porque a discriminação contra negros e mulheres existe e é forte. Outro aspecto levantado pelos defensores da ação afirmativa é que negros e brancos não concorrem em igualdade de condições, desde a alimentação pré-natal. Os negros estão em desvantagem e, por isso, em nome da justiça, eles precisam de algum tipo de compensação. O Governo americano concorda que excessos foram cometidos em nome dessa política, mas não pretende acabar com ela. No entanto, um argumento dos opositores faz sentido. Para eles, o governo deve diminuir a pobreza com estratégias para melhorar e cuidar mais da saúde das crianças da área rural e das áreas urbanas desatendidas.

¹⁰ O leitor incauto, ao deparar-se com afirmação de Munanga de que “o conceito de racismo de ‘marca’(...) já estava em filigrana presente no pensamento de Oliveira Viana”(1999, p.76), pode ser levado a associar, erroneamente, a proposta de Nogueira à daquele autor. Viana é considerado o “sistematizador e enfatizador de um complexo de idéias racistas”, que embasaram a ideologia do branqueamento da sociedade brasileira (Munanga, 1999, p.65). Mais adiante, Munanga diferencia a obra de Darcy Ribeiro e Oracy Nogueira, afirmando que o primeiro erigiu “em valor positivo o que é apenas a consequência da dinâmica de um sistema racista”(1999, p.106). Embora Munanga seja bastante econômico em suas referências à contribuição de Nogueira, abrindo a possibilidade de uma interpretação incorreta, tudo indica que acata a sua “sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil”, subtítulo do texto referido.

que o preconceito racial é manifesto e insofismável e outro em que o próprio reconhecimento do preconceito tem dado margem a uma controvérsia difícil de superar” (Nogueira, 1985, p.77). Negaando a interpretação de que o preconceito racial nos dois países difere em intensidade, defende que “as diferenças que ocorrem nas respectivas manifestações são tais que se impõe o reconhecimento de uma diversidade quanto à natureza” (idem, p.78): 1) quanto ao modo de atuar; 2) quanto à definição de membros dos grupos discriminador e discriminado; 3) quanto à carga afetiva; 4) quanto ao efeito sobre as relações interpessoais; 5) quanto à ideologia; 6) quanto à distinção entre diferentes minorias; 7) quanto à etiqueta; 8) quanto ao efeito sobre o grupo discriminado; 9) quanto à reação do grupo discriminado; 10) quanto ao efeito da variação proporcional do contingente minoritário; 11) quanto à estrutura social e; 12) quanto ao tipo de movimento político a que inspira.

Assim, o preconceito de marca que se manifesta no Brasil: 1) determina a preterição em relação a situações ou recursos disputados com o grupo discriminador; 2) o critério é o fenótipo ou a aparência racial e o limiar entre o tipo que se atribui aos grupos dis-

criminador e discriminado é indefinido; 3) é mais intelectual e estético, variando a intensidade em proporção direta dos traços negróides; 4) as relações interpessoais cruzam facilmente as fronteiras de marca (ou cor); 5) ideologia é

Negaando a interpretação de que o preconceito racial nos dois países difere em intensidade, defende que as diferenças que ocorrem (...) são tais que se impõe o reconhecimento de uma diversidade quanto à natureza...

ao mesmo tempo assimilacionista e miscigenacionista; 6) o dogma da cultura prevalece sobre o da raça; 7) a etiqueta de relações inter-raciais põe ênfase no controle do comportamento dos discriminadores, de modo a evitar a humilhação dos discriminados; 8) a consciência da discriminação tende a ser intermitente; 9) a reação tende a ser individual; 10) a tendência é para se atenuar nos pontos em que há maior proporção de indivíduos do grupo discriminado; 11) a probabilidade de ascensão social está na razão inversa das marcas de que o indivíduo é portador, ficando o preconceito de raça disfarçado sob o de classe e; 12) a luta do grupo discriminado tende a se confundir com a luta de classes (Nogueira, 1985, p. 79-91) ¹¹.

A partir dessa formulação, a análise das características dos sistemas de relações raciais nos dois países parece

¹¹ Nos Estados Unidos, o preconceito de origem: 1) determina uma exclusão incondicional em relação a situações ou recursos disputados com o grupo discriminador; 2) presume-se que o mestiço se filie ao grupo discriminado e o branqueamento, pela miscigenação, não implica em incorporação do mestiço pelo grupo branco; 3) tende a ser mais emocional e mais integral, assumindo caráter de ódio intergrupal; 4) as relações entre discriminados e discriminadores são restringidas por tabus e sanções negativas; 5) a ideologia é segregacionista e racista; 6) o dogma da raça prevalece sobre a cultura; 7) a ênfase está no controle do comportamento dos discriminados de modo a conter a agressividade dos discriminadores; 8) a consciência da discriminação tende a ser contínua, permanente, obsedante implicando a permanente auto-afirmação, a constante atitude defensiva e uma aguda sensibilidade a toda referência à questão racial; 9) a reação tende a ser coletiva, pelo reforço da solidariedade grupal; 10) a tendência é para se apresentar sob forma agravada nos pontos em que o grupo discriminado se torna numericamente mais expressivo; 11) os grupos discriminador e discriminado permanecem rigidamente separados em status, como se fossem duas sociedades separadas e; 12) o grupo discriminado atua como uma ‘minorias nacional’, coesa e propensa à ação conjugada (Nogueira, 1985, p. 79-91).

indicar a necessidade de, no Brasil, ser elaborada uma estratégia diversa daquela que foi desenvolvida nos Estados Unidos, se se pretende legitimar teórica e praticamente as políticas de discriminação positivas e se evitar as manipulações discriminatórias negativas. Talvez negando, como queria Oliveira, o uso

Atualmente, a questão da mestiçagem volta a ser rediscutida por alguns estudiosos.

do mulato como categoria analítica para explicar a diferença na regulamentação das relações raciais nos dois países, que inviabilizaria o “aparecimento entre nós de um ‘poder negro’, seja ele econômico ou político” (Oliveira, 1972, p.73), dada a ambigüidade da linha cor/classe no Brasil. Ambigüidade que, em outra perspectiva, também mencionada por Oliveira¹², acirraria as confrontações de classe, uma vez que o ‘poder negro no Brasil’ abrigaria o potencial revolucionário da massa, contudo, sem deixar de negar a história singular que aqui se construiu, desde que os negros, em algum momento de uma história comum e passada, deixaram a África. Produto dessa história singular, o mulato ou mestiço é categoria empírica indiscutível que, diferentemente da afirmação de Fanon, em 1956, sobre o sentimento de inexistência que une os negros (Oliveira, 1974, p.73), é objetivamente comprovável. Racionalmente analisada, recusa o elogio apologético¹³, o maniqueísmo, a condenação fácil.

A mestiçagem rediscutida

Atualmente, a questão da mestiçagem volta a ser rediscutida por alguns estudiosos. Na Europa, a tendência de conferir novos significados ao processo, frente aos desafios da diversidade cultural, vem ganhando força e adeptos.

Como sugere Mello (2000), pode-se aventar a possibilidade de, nessa produção, manifestar-se a redescoberta da obra de Gilberto Freyre,

cujas contribuições para a tese da democracia racial é inequívoca e que, no centenário de nascimento do sociólogo pernambucano, vem merecendo releituras no Brasil, por tabela, na esteira da moda européia. A valorização da mestiçagem beira o exagero no livro de Jacques Audinet (1999). O autor propõe uma reflexão sobre a mestiçagem, que passou a atraí-lo como uma realidade desconhecida, pela primeira vez, quando desembarcou no Rio de Janeiro: “*Lá, uma primeira impressão: ‘nessa multidão de cores variadas, eu sou apenas branco’*. Isso me pareceu uma pobreza”¹⁴ (p. 9). Defende a mestiçagem como um paradigma da humanidade e como alternativa ao choque de culturas e ao multiculturalismo. Mesmo considerando-a portadora de uma história trágica, construída nas conquistas coloniais e imperialistas, percebe uma mudança no significado da palavra mestiçagem que, entretanto, para que “venha a ser utilizada de maneira positiva, afim de designar uma das faces mais ricas da

¹² Refiro-me à menção de trabalho de Marvin Harris, também publicado na década de 1970.

¹³ Como diz Evaldo Cabral de Mello, o elogio da mestiçagem se expressa na idéia de que “mestiço é que é bom”, tão carente de base científica quanto a condenação que pesara sobre ela antes da publicação de Casa-Grande & Senzala, de Gilberto Freyre (2000).

¹⁴ No original: “Et là, une toute première impression: ‘Dans cette foule bigarrée, je ne suis que blanc’. Cela m’apparut comme une pauvreté”.

realidade humana”(p.47), percorrerá um longo caminho, até porque “mais do que o futuro da palavra, é o futuro desse combate [contra a discriminação de raça, cor e origem étnica] que importa” (p.151). Isso porque, para o autor, que não economiza elogios à mestiçagem, trata-se de um processo envolvendo mecanismos de transformação, indica um movimento e possibilita a mudança de laços sociais e de construção democrática.

Kabengele Munanga, por sua vez, propõe-se a discutir a ideologia racial elaborada a partir do final de século XIX até meados do século XX que, “caracterizada entre outros pelo ideário do branqueamento, roubou dos movimentos negros o ditado ‘a união faz a força’ ao dividir negros e mestiços e ao alienar o processo de identidade de ambos”(1999, p.16). De sua análise conclui-se que a mestiçagem, biológica e culturalmente, tal como foi articulada pelo pensamento brasileiro nesse período, “desembocaria numa sociedade unirracial e unicultural”, subentendendo “o genocídio e o etnocídio de todas as diferenças para criar uma nova raça e uma nova civilização”(p.90). Para os fins desse trabalho, importa destacar o alerta feito por esse autor:

“(...) confundir o fato biológico da mestiçagem brasileira (a miscigenação) e o fato transcultural dos povos envolvidos nessa miscigenação com o processo de identificação e de identidade cuja essência é fundamentalmente político-ideológica, é cometer um erro epistemológico notável. Se, do ponto de vista biológico e sociológico, a mestiçagem e a transculturação entre povos que aqui se encontraram é um fato consumado, a identidade é um processo sempre

negociado e renegociado, de acordo com os critérios ideológico-políticos e as relações de poder” (grifo meu, p.108).

Contudo, se o biológico e o político-ideológico não se confundem, o autor em sua análise demonstra que não podem ser dissociados. Daí que, enquanto processo negociado, não se pode menosprezar a possibilidade de os mestiços proclamarem uma identidade própria que, no entanto, não seja única. Especialmente porque a “ambigüidade raça/classe e a mestiçagem consideradas como mecanismos de aniquilação da identidade negra e afro brasileira” (p.84)¹⁵, podem conduzir política e ideologicamente a culpabilização dos mestiços, rearticulando sua rejeição simbólica pelos movimentos negros, na medida em que personificam o processo de miscigenação condicionado ao grupo, e que, embora “bem aceitos” pelos brancos, são expostos ao racismo. Além do que, é o próprio Munanga quem admite serem imprevisíveis os resultados da luta dos movimentos negros, que não podem prescindir dos mestiços para forjar a solidariedade necessária no caminho da mobilização política (1999, p.124).

Nesse sentido, parece deslocado no tempo o questionamento do autor de “como entender que possam construir uma identidade mestiça quando o ideal de todos é branquear cada vez mais para passar à categoria branca?”, seguido da afirmação de que todos (grifo meu), negros, mestiços e pardos, aspiram esse ideal para romper barreiras raciais que impedem sua ascensão sócio-econômica e política (p.108). Até porque, mesmo poucos e raros, há “mestiços politicamente mobilizados e que se consideram negros para forjar a solidariedade e a

¹⁵ Título do capítulo III.

identidade política de todos os oprimidos”(p.119), em que pese as dificuldades que os movimentos negros enfrentam para a reconstrução de sua identidade racial e cultural como plataforma mobilizadora visando a plena cidadania, na medida que “tal proposta esbarra na mestiçagem cultural, pois o espaço do jogo de todas as identidades não é nitidamente delimitado”(p.123). Nesse mesmo contexto, a “*divergência sobre sua ‘autodefinição’, observada entre os afros politicamente mobilizados através dos movimentos negros de um lado, e as bases negras constituindo a maioria não mobilizada, de outro lado, configura o nó do problema na formação da identidade coletiva do negro*” (p.124).

Finalizando, Kabengele Munanga considera que a ambigüidade é a característica mais importante do racismo brasileiro e que o mestiço a simboliza, “*cuja conseqüência na sua própria definição é fatal, num país onde ele é de início indefinido. Ele é ‘um e outro’, ‘o mesmo e o diferente’, ‘nem um nem outro’, ‘ser e não ser’, ‘pertencer e não pertencer’. Essa indefinição (...) dificulta tanto a sua identidade como mestiço, quanto a sua opção da identidade negra. A sua opção fica hipoteticamente adiada, pois espera, um dia, ser ‘branco’, pela miscigenação e/ou ascensão social*”(1999, p.126-7). Essa ambigüidade também permeia “a reflexão do estudioso do tema como o próprio viver das pessoas que cotidiana ou institucionalmente enfrentam a pluralidade étnica brasileira”(1999, p. 126). Na condição de antropóloga, e de voz que parte do campo da mestiçagem considero que essa hipótese de branqueamento político-ideológico, hoje, é improvável e que o estado de liminaridade é suportável, permanecendo a ambigüidade raça/classe.

A análise proposta nesse texto, procurando recuperar idéias que norteiam a discussão sobre as políticas de ação afirmativa específicas para os negros, há muito discutidas por estudiosos e militantes, tentou demonstrar: 1) a necessidade de se legitimar teórica e praticamente as políticas de discriminação positiva, no Brasil, considerando seu sistema de relação raciais, diferente daqueles historicamente construídos em outros países; 2) os limites do conceito de *afrodescendência*, que não supera a ambigüidade do conceito de *identidade negra*; 3) a possibilidade de construção de uma *identidade mestiça*, num contexto plural de negociação político-ideológica e; 4) as dificuldades para estabelecer a clientela, que deve ser definida numericamente ou em termos populacionais, para a qual seriam dirigidas as ações discriminatórias positivas. Essa análise me permite afirmar que o “mulato” continua sendo um obstáculo epistemológico para a implementação de políticas de ação afirmativa para os negros. Além disso, na medida em que o universalismo, combatido pelos movimentos negros passa a ser recuperado “através da mestiçagem e das idéias do sincretismo sempre presentes na retórica oficial” (Munanga, 1999, p. 126), há que se considerar as outras duas razões da prudência em relação a tais políticas, já anunciadas, que nos remetem à recuperação da história dos povos oprimidos e de ações mais concretas de garantia de exercício da cidadania. Se é verdade que essas opções nos conduzem a uma perspectiva universal de compressão da diversidade, nada impede que manifestações singulares ou específicas, inseridas nessa universalidade, possam ser melhor iluminadas, como é o caso das políticas de ação afirmativa para os negros e mesmo para outros grupos que reivindicam uma identidade própria.

Referências Bibliográficas

- AUDINET, Jacques. *Le temps du métissage*. Paris: Les Éditions de l'Atelier/Les Éditions Ouvrières, 1999.
- BACHELARD, Gaston. Prefácio. In: *A filosofia do não*. São Paulo: Abril cultural, vol. XXXVIII, 1974. (Coleção Os Pensadores)
- BORGES PEREIRA, João Baptista. Aspectos do comportamento político do negro em São Paulo. *Ciência e Cultura*, vol.34, n. 10, p. 1286-94, out/1982.
- Parâmetros ideológicos de projeto político de negros em São Paulo. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, USP, nro.24, p. 53-61, 1982.
- Negro e cultura negra no Brasil atual. *Revista de antropologia*, FFLCH/USP, vol.26, p.93-105, 1983.
- COSTA-LASCOUX, Jacqueline. Citoyenneté et multiculturalisme. In: HILY, Marie-Antoinette; LEFEBVRE, Marie-Louise (dir.). *Op. Cit.*, p. 53- 76.
- CUNHA JR. Henrique. Afrodescendência, pluriculturalismo e educação. *Pátio - revista pedagógica da Artmed*. Porto Alegre, ano 2, n.6, p. 21-24, ago/out 1998
- DEGLER, Carl N. *Nem preto nem branco - escravidão e relações raciais no Brasil e nos Estados Unidos*. Rio de Janeiro: Labor do Brasil, 1976.
- GONÇALVES Luiz Alberto O ; SILVA Petronilha B. Gonçalves e. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998 (Col. Trajetória).
- GUTMANN, A. *Democratic Education*. Princeton: Princeton University Press, 1987.
- HILY, Marie-Antoinette; LEFEBVRE, Marie-Louise (dir.). *Identité collective et altérité: diversité des espaces/spécificité des pratiques*. Paris: L'Harmattan, 1999.
- MCANDREW, Marie. L'éducation et la diversité socioculturelle: un champ de recherche et d'intervention en redéfinition? . In: HILY, Marie-Antoinette; LEFEBVRE, Marie-Louise (dir.). *Op. Cit.*, p. 285- 304.
- MELLO, Evaldo Cabral de. O Ovo de Colombo gilbertiano. *Folha de São Paulo*, 12 de março de 2000, Mais!. p.13-4.
- MUNANGA, Kabengele (org.). *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: EDUSP: Estação Ciência, 1996.
- *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem (sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil). In : *Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1985, p. 65- 93.
- O "Estatuto de Puridade e Sanguinis" e o racismo brasileiro. *Revista do Instituto Histórico e geográfico do Espírito Santo*. Vitória, n. 39, p.81-111, 1989.
- OLIVEIRA, Eduardo Oliveira e. O mulato, um obstáculo epistemológico. *Argumento*. Rio de Janeiro, ano I, n. 3, p.65-74, janeiro de 1974.
- OUELLET, Fernand. La formation à la citoyenneté dans les sociétés pluriethniques. In: HILY, Marie-Antoinette; LEFEBVRE, Marie-Louise (dir.). *Op. Cit.*, p. 305-314.
- PEREIRA, Dulce Maria. Mais de 66 milhões em desvantagem. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 23 de fevereiro de 2000, 5º Caderno, p. 8.
- SCHWARCZ, Lilia K. Moritz. Questão racial e etnicidade. In: MICELI, Sergio (org.). *O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)*, Antropologia, vol.1, São Paulo: Editora Sumaré: ANPOCS; Brasília: CAPES, 1999. p.267- 322.
- VALENTE, Ana Lúcia. *Educação e diversidade cultural*. São Paulo: Moderna, 1999.
- *Ser negro no Brasil hoje*. 16ª ed. São Paulo: Moderna, 1997.
- *Política e relações raciais: os negros e as eleições paulistas de 1982*. São Paulo. FFLCH/USP, 1986.
- Resenha do livro *O jogo das diferenças*. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 107, p. 247-251, 1999b.
- Quando as diferenças são um "problema"? *CD-ROM*. 22ª Reunião da ANPEd, Caxambu, 26 a 30 de setembro de 1999c.

.....

Este estudo analisa o ser histórico-temporal da pedagogia criada e organizada por Wolfgang Ratke para as regiões de língua alemã, no início do século XVII. Sua proposta de “educação para todos” e sua arte de ensinar precedem à didática de Comênio e fundam-se no pensamento burguês. A análise tem por objeto as atividades educacionais de Ratke a partir da abordagem da categoria singular/universal. Neste sentido, o capital comercial e sua ideologia singularizam-se nas atividades de uma educação generalizada, organizada à luz da natureza, para todos os filhos da religião luterana. Entretanto, seu método de ensino, objetivo, eficiente, operacional, prático e utilitário, inscreve-se na produção material da manufatura

Palavras-Chave: Realismo Pedagógico Moderno, Escola Pública Religiosa e Pensamento Burguês, Arte de Ensinar, Educação, Categoria Singular/Universal.

This study analyzes the historical-temporal being of the pedagogy created and organized by Wolfgang Ratke at the dawn of the XVII century, for the German-language regions. His proposal for the “education for all” and his art of teaching preceded Comenio’s didactics are founded in bourgeois thinking. The objects of the analysis are Ratke’s educational activities starting from the working category of the singular/universal. In this sense, commercial capital and its ideology were singularized in a generalized education organized in the light of nature for all the sons of Lutheranism. However, his method of teaching, objective, efficient, operational, practical and utilitarian, is inscribed in the manufactured material production.

Keywords: Modern Pedagogical Realism, Religious Public Schooling and Bourgeois Thought, The Art of Teaching, Education and the Singular/Universal Category.

O Ser Histórico-Temporal da Pedagogia de Ratke Através da Categoria Singular/Universal

Sandino Hoff

Doutor, Professor da
Universidade do
Contestado (UnC)

Introdução

Clarear as idéias e práticas educacionais do pedagogo alemão Wolfgang Ratke (Ratichius), que propôs e executou seu método de ensino no início do século XVII, através dos holofotes da atualidade, tem algum significado?

A resposta é afirmativa à medida que Ratke, fundado no método de Descartes e de Bacon, foi o precursor de Comênio; à medida que ele e Comênio inauguraram uma prática educacional renovadora e tiveram suas propostas efetivadas plenamente em séculos posteriores quando as nações se preocuparam em criar sistemas educacionais de ensino; à medida que Ratke pretendeu a universalização do ensino em nome da religião reformada, a luterana, e tendo os mesmos objetivos da Ratio Studiorum dos jesuítas da Contra-Reforma; e à medida que ali se encontra a origem ou utilização de muitos aspectos educacionais recriados em tempos neoliberais, a começar com a frase: Educação para Todos!

O tema deste estudo é a atividade de Ratke entendida em seu ser histórico-temporal, especificamente sob o aspecto da categoria singular/universal.

A repercussão da pedagogia ratkiana em tempos neoliberais encontra-se nas conferências sobre o tema “Educação para Todos”, realizadas em Jomtien, na Tailândia, em 1990, em Nova Delhi, na Índia, em 1993 em Pernambuco, Brasil, no ano 2000; tam-

“... Os pastores e os professores devem esforçar-se para que nas aldeias e nas cidades todos aprendam a ler, escrever e contar. É obrigação do Estado e dever de toda a comunidade.”

bém na de Dakar, em 2000. Os encontros deram origem às diretrizes educacionais adotadas pelo Governo brasileiro nos últimos dez anos. A mudança constitucional nº 14/96 possibilitou o surgimento de documentos emanados do Ministério da Educação e do Desporto com o fim da efetivação dessas estratégias. Toda a legislação brasileira sobre educação na última década seguiram os princípios do neoliberalismo. Essa retomada do método de ensino e da pedagogia de Ratke em tempos posteriores inclusive em tempos neoliberais já foi assunto de análise em outros trabalhos publicados¹.

Para que o leitor possa formar-se uma idéia sobre a atualidade dos temas de Ratke, resumiremos alguns aspectos de sua pedagogia.

1. Teorias e Atividades Pedagógicas de Ratke

“É dever do pastor anunciar do púlpito o início das aulas e citar o nome de todas as crianças em idade escolar” (RATKE. Regulamento de Weimar, art. 1^o).

“Todas as crianças e todos os jovens, devem com toda a seriedade serem mantidos na escola. Os pastores e os professores devem esforçar-se para que nas aldeias e nas cidades todos aprendam a ler, escrever e contar. É obrigação do Estado e dever de toda a comunidade” (Id., art. 16).

Ratke tem em vista a educação para todas as crianças e todos os jovens. Seus objetivos educacionais apontam para três dimensões articuladas: as funções do Estado, a organização da escola e a arte de ensinar.

Em relação às funções do Estado:

- a organização e manutenção da escola pública, obrigatória, gratuita e unitária; Lutero (1517) adaptara o Estado às realidades da Reforma; Ratke (1612) coloca a igreja e a escola cristã sob o domínio do Estado: *“As escolas devem estar organizadas à imagem do governo” (Ratke. O Tratado das Funções do Governante);*
 - a impressão de livros didáticos; Ratke e seus colegas elaboraram dezenas de manuais didáticos, impressos pelo Estado e distribuídos gratuitamente.
 - bolsas de estudo concedidas pelos príncipes às crianças pobres;
 - a preocupação com a formação dos professores;
- Essa primeira dimensão articula-se à organização da escola:
- o compromisso com a universalização da educação exigia uma diminuição dos custos. Ratke utilizou manuais escolares e criou um novo método a fim de obter economia de tempo e de recursos humanos. Este “barateamento do ensino”² provém da forma manufatureira de produção aplicada ao ensino: *“Tam-*

¹ “O Compromisso com a educação: proposta de Ratke e do neoliberalismo”- ANPED, 23^a R. Anual, 2000 (CD-ROM); “O Método de Ratke: origem dos temas pedagógicos utilizados em tempos neoliberais”, XI Jornadas de Historia de la Educación, Quilmes, 1999; “A Pedagogia de Ratke: expressão da consciência social, formada na manufatura”, SBPC, Reunião Anual, Porto Alegre, 1999.

² O conceito “barateamento do ensino” foi criado por ALVES em seu estudo sobre a pedagogia de Comênio. Encontra-se no livro recém editado “A Produção da Escola Pública Contemporânea”.

bém é muito barato o fato de que os rapazes sejam colocados na mesma sala, ao mesmo tempo e juntos aprenderem a mesma coisa” (RATKE. Regulamento de Weimar, art. 6º);

- o método operacional na organização das escolas;
- a centralização racional das atividades escolares;

As duas dimensões precedentes relacionam-se com o método de ensino criado por Ratke:

- o método de trabalho utilizado nas manufaturas serviu para inspirar seu método do ensino (a arte de ensinar). O princípio manufatureiro³ de sua pedagogia reflete-se no objetivo geral de Ratke: que *“os moços e moças sejam colocados juntos no mesmo lugar e ao mesmo tempo a fim de aprenderem a mesma coisa com o mesmo professor; é mais barato” (Id. Ibid.);*
- o ensino mútuo - bem antes de Lancaster e Bell - *“As letras, as sílabas, as frases e as leituras devem ser ensinadas em conjunto; os alunos mais engenhosos podem ajudar os menos instruídos; as melhores cabeças ajudem os que têm mais dificuldades. Os professores devem aprontar mais rapidamente os melhores com o intuito de estes poderem ajudar os colegas. E com os mais atrasados os professores devem tentar uma forma de aceleração com a ajuda dos colegas mais instruídos” (Ratke. Introdução à Arte de Ensinar);*

- o controle uniforme sobre a classe: *“Isso para que o preceptor não deixe mais sentado o aluno aprendendo por si” (Id., ibid.).* A administração escolar tem esta função de uniformizar o trabalho, de acordo com a consciência social formada na manufatura: *“Cabe ao professor ensinar para o conjunto de alunos e tirar um período em que ele próprio faz a leitura, mas nunca para um aluno isolado; deve fazer, também, a introdução às lições. Nunca fazê-lo apenas para um aluno; sempre para todos, de uma só vez e ao mesmo tempo” (Id. Ibid.);*
- o reforço das lições nas sextas-feiras;
- os manuais escolares nas mãos de cada aluno.
- o método intuitivo (lição das coisas) e o ensino monitorial (*“para-professores”*);
- a ênfase dada à forma de ensinar (*“arte de ensinar”*);
- a construção de um pensamento único, através da educação escolar;
- a educação profissional para os empregos.
- a utilidade prática dos ensinamentos escolares: *“Was nützt es?”* (Para que serve?), é a pergunta de Ratke aos conteúdos escolares. Todo o ensino dirige-se à utilidade⁴.

...“Também é muito barato o fato de que os rapazes sejam colocados na mesma sala, ao mesmo tempo e juntos aprenderem a mesma coisa.”

³ A articulação entre o método de ensino comeniano e a produção manufatureira é feita pela primeira vez por ALVES, no seu livro citado.

⁴ A utilidade prática do ensino manifesta-se na pedagogia ratiqiana quando os alunos, depois de terem aprendido algo, são obrigados a observar in loco a coisa aprendida ou fazer experiências práticas. Verdadeira “lição das coisas” que liga o conceito à prática e à utilidade. Ao ler uma questão do ENEM, em agosto de 2001, fiquei em dúvida se ela pertencia à avaliação do ensino fundamental ou se a estava lendo num dos textos de Ratke. A questão é a seguinte: “Como se calcula o volume de madeira contido num tronco de árvore, tanto pela forma matemática quanto pela fórmula prática dos madeireiros”.

Este estudo considera o pensamento de Ratke um pensamento enraizado na ideologia burguesa.

2. O Pensamento Burguês de Ratke

No final do século XVI, Ratke embarca para Londres a fim de completar seus conhecimentos científicos e encontra as primeiras obras publicadas por Francis Bacon, cuja influência sofreu, principalmente em seus “Aforismos” que se identificam com os aforismos do “Novum Organum”.

Da Inglaterra, Ratke vai a Amsterdam em 1603 onde ficará oito anos. Principal cidade da mais rica das sete províncias protestantes confederadas depois de 1579, Amsterdam é o principal centro do comércio mundial e um local de âmbito cultural nacional e internacional, cujas célebres impressoras divulgavam todas as novidades (V. RIOUX, 1963, p. 13). Na sua estada em Amsterdam, de 1603 a 1610, o pedagogo compreendeu melhor a importância do papel da língua nacional para o desenvolvimento humano porque nessa grande cidade, “uma das capitais intelectuais e comerciais do mundo” (RIOUX, p. 223), desenvolvia-se o cultivo da lín-

Lutero havia trazido uma esfera de renovação, reproduzindo as obras sagradas em alto alemão. O ardor pedagógico em língua neerlandesa não era imitado nas regiões de língua alemã, divididas e decadentes. A língua alemã ainda não possuía identidade, (V. THIELE. Ap. Rioux, p. 224), apesar de Lutero, Friez, Paracelso, Dührer e muitos outros terem escrito obras na língua original. Junto com o príncipe Ernesto de Weimar, Ratke ajudou a fundar a “Sociedade Frutuosa”, uma entidade rosa-cruz a serviço da pureza do alto alemão.

Na sua estada em Amsterdam Ratke viu um comércio colonial florescente a gerar riqueza; a população estava feliz e os sábios estrangeiros afluíam a esta cidade. (Ratke. Cartas. In: ISING, p. 4). A cidade-nação deu-lhe a visão de uma nação unida, protestante e progressista. A rica vida dos cidadãos neerlandeses e seu próspero comércio entusiasmaram o pedagogo que, na Alemanha, só via divisões de estados e decadência nos negócios em seus portos fluviais. No ano de sua chegada a Amsterdam, Ratke viu nascer a Companhia Holandesa das Índias Orientais, fundada nos moldes e na concorrência da companhia inglesa e, alguns anos depois, soube da fundação do Banco de Amsterdam.

Ratke embarca para Londres a fim de completar seus conhecimentos científicos e encontra as primeiras obras publicadas por Francis Bacon, cuja influência sofreu, principalmente em seus “Aforismos” ...

Do lado alemão, os estados encontravam-se despedaçados politicamente, divididos entre calvinistas, protestantes e católicos, dominando

gua neerlandesa com muita pureza e riqueza. Amsterdam tinha uma Câmara de Línguas (Riderijsters-Kammern), no começo do século XVII, para defender a pureza da língua e difundir seu valor. Ratke pretendia unificar a nação alemã e reerguer a língua a quem

a poderosa Liga Católica, de um lado, e a União Protestante, de outro. A esperança de Lutero para a melhoria das massas não se realizara e devia ser renovada. As lutas fratricidas da Alemanha nada tinham a ver com a “Paz Perpétua de Augsburgo” pois a Con-

tra-Reforma pretendia modificar a carta geográfica do Império e a Reforma não podia perder seus principados. Os príncipes católicos e protestantes lutavam para manter seus territórios adquiridos, baseados no princípio “cujus regio illius et religio” (a religião pertence a quem pertence o reino) que, por sua vez, foi uma das responsáveis pelas guerras religiosas (V. RIOUX, 1963, p. 17).

SCHMIDT, o editor do livro “A Doutrina da Ética nas Escolas Cristãs” (Die SittenLehr de Cristlichen Schule), posiciona-se no mesmo pensamento de Rioux e afirma que os neerlandeses, na Europa do começo do século XVII, tinham chegado, por primeiro, ao poder comercial e ao auge da circulação de dinheiro. Acrescenta que a totalidade social, descrita na literatura científica, referente à formação urbano-federativa da cidade/Estado de Amsterdam, torna-se visível na obra de Ratke. A construção sócio-política de uma nação sempre vem acompanhada de uma proposta de progressivo conjunto de vida ético. Ratke, nas suas obras reformadoras, acrescentou a seu pensamento vários exemplos que se referiam ao fenômeno de transformação e de nova significação do “espírito burguês”, a partir de seu nascimento de pais “burgueses honrados” e de suas experiências em Amsterdam. Do pensamento burguês surgiram as suas intenções de formação política e pedagógica. A concepção de mundo de Ratke movimentou-se principalmente ao redor dos homens e da formação daquele tempo:

“Enraizado profundamente na tradição luterana e inscrito na continuação do pensamento da reforma do século XVI, viveu o ideário calvinista da sociedade da nascente concorrência capitalista, na qual o homem

trata de ser ambicioso e obediente. Ratke escreveu seu livro (A Doutrina da Ética nas Escolas Cristãs) vinte anos após esta experiência em Amsterdam. Nesse meio tempo participou de trabalho reformador riquíssimo e fecundo nos principados alemães, em cidades grandes com forte burguesia progressista. Também participou de experiências com go-

Ratke, nas suas obras reformadoras, acrescentou a seu pensamento vários exemplos que se referiam ao fenômeno de transformação e de nova significação do “espírito burguês” ...

vernos, alguns bem-intencionados, outros presunçosos, tendo a influência negativa contra si as diferentes confissões e forças espirituais e os efeitos da Guerra dos Trinta Anos” (HOFMANN, 1974, p. 9).

As condições nas cidades alemãs constituíam para ele exemplo negativo de efeitos que necessitavam ser modificados na condução da vida material. Sua ética firma o passo que leva a um mundo em que o homem “fica enredado na malha da série causal” (Id., p. 10) a colocar-lhe questões urgentes:

Como, neste mundo em que domina a necessidade mais premente, é possível um comércio ético (isto é, livre comércio)? Como o mundo deve atuar nesta rede a fim de conduzir-se no bem, agradável a Deus e alcançar a felicidade e a graça de Deus? O que se deve fazer para trazer à harmonia a consciência subjetiva na objetividade do comércio exterior? De um lado, comportar-se conforme os desígnios de Deus e, de outro, executar tarefas e obrigações públicas que se desviam de concepções ligadas à tradição. A ética de Ratke é uma tentativa para dar resposta solícita e bem fundada a estes aspectos (V. Id., p. 9).

Tendo devolvido o pensamento de Ratke a seu lugar de nascimento, é preciso verificar que as idéias burguesas desta época não eram uniformes; eram sim ambivalentes.

3. Ambivalência e Diversidade do Pensamento Burguês

No texto “O Pensamento Burguês na Escola Pública Religiosa”⁵ conclui-se que, nos séculos XIV a XVII, as idéias dos homens pertencentes à alta burguesia estavam identificadas com as dos pensadores humanistas e com a ideologia

Os comerciantes e os financistas não tinham que cumprir nenhuma tarefa histórica verdadeiramente revolucionária porquanto queriam a prevalência da burguesia, mas não o aniquilamento do feudalismo...

do Estado - uma união burguesa progressista, mas também ambivalente. Os comerciantes à longa distância e os financistas - alta burguesia - não tinham que cumprir nenhuma tarefa histórica verdadeiramente revolucionária porquanto queriam a prevalência da burguesia, mas não o aniquilamento do feudalismo porque o clero e a nobreza eram os grandes compradores de suas mercadorias e porque não intervinham na produção, mantendo o comércio como condição fundamental. Logo, não tinham programa para o futuro além de recearem os movimentos revolucionários do povo. Era a liberdade de burgueses saciados que pouco tinha a ver com a concepção de liberdade da pequena e média burguesia.

Os artesãos, camponeses, pobres e membros das seitas, no entanto, não queriam mais viver como estavam vivendo; principalmente, não queriam mais produzir e reproduzir a vida material como estavam fazendo. Seu objetivo era revolucionar.

Junto ao pensamento racional - cuja base estava na racionalização do mercado e no cálculo do comércio - o

Renascimento e a Modernidade firmaram o conceito do individualismo autônomo que, na versão religiosa das seitas e do luteranismo, se expressou em que todo indivíduo, não somente o sacerdote, é representante de Deus na terra.

O pensamento burguês de Lutero, como bom humanista, alinha-se à ideologia da alta burguesia; o seu caráter ambivalente provém do fato que apoiou os príncipes contra os camponeses, assumindo um compromisso com o feudalismo.

Na Holanda, a tendência a favorecer as classes possuidoras na ordem econômica tinha seu equivalente em termos ideológicos. A doutrina da predestinação não servia ao alto patriciado, que se misturava com o feudalismo, e que procurava a liberdade de indivíduos saciados; servia-lhes, sim, frente ao povo e para o povo de quem temiam a liberdade: a predestinação tinha forte conteúdo social, de negação da liberdade.

Na Inglaterra, na época da revolução burguesa, os independentes combatiam a alta hierarquia eclesiástica e a predestinação dos reacionários patrícios presbiterianos. Milton também combateu a doutrina da predestinação que, na sua opinião, não servia ao capitalismo manufatureiro.

Na Holanda, no início do século XVII, a massa da burguesia manufatureira e do povo aderiu ao calvinismo, mas uma parte dela começa a adotar idéias racionalistas próprias do direito natural. A emancipação da religiosidade irracionalista do calvinismo encontrou seu ideólogo em Grócio, a despeito de sua origem patricia.

⁵ O texto faz parte de vários outros que serão publicados pelo HISTEDBR.

Grócio fundou uma nova forma de pensar: racionalista e burguês moderno. A realidade é que a burguesia manufatureira holandesa já havia saído da acumulação fanática e desenvolvia a produção e o comércio de forma estável. Havia desaparecido o fanatismo irracional do ascetismo acumulativo. Um frio racionalismo o substituiu. Grócio debruçou-se sobre o estudo do direito natural secularizado, mas não conseguiu democratizar em absoluto o direito natural pois sacrificou a idéia da soberania do povo à idéia da soberania do poder – o Estado feudal-patricio que voltava a fortalecer-se à época. O mesmo ocorreu a Altusius. Ambos, porém, entenderam que a doutrina da predestinação é contra a liberdade e um obstáculo ao racionalismo.

Para se concluir o primeiro tema e poder “frequentar” a escola de Ratke, em 1612, têm-se, neste ano, a vigência do caráter patricio e gomarista no Senado de Amsterdam – grandes comerciantes que levavam o calvinismo a sério; o caráter predominante de nobres no Governo Geral; e o calvinismo do povo contra os católicos reacionários dos inimigos espanhóis e sua oposição ao patriciado comercial conservador. A substituição da concepção irracional por uma concepção racional na burguesia manufatureira foi visto por Ratke na sua longa estadia em Amsterdam. Em seus escritos, ele não se refere à doutrina da predestinação.

Com a entrada em cena de Ratke, em 1612, os principados, condados e ducados de língua alemã estavam se preparando para as guerras que, posteriormente, denominaram-se “Guerra dos Trinta Anos”. Nesta, a Alemanha ficou reduzida à metade de sua população e à pobreza. Assim, no começo do século

XVII, o que contava eram as contínuas preparações para as guerras religiosas. O tesouro nacional estava voltado para área militar. As condições materiais e os recursos financeiros não estavam dirigidos à expansão do ensino.

A ambivalência do luteranismo, não como religião mas como pensamento social, a refletir o compromisso da burguesia com as forças feudais, atinge também Wolfgang Ratke. Em 1612, ele entra em cena com sua “Arte de Ensinar”. Concebe e institui seu plano educacional para a burguesia alemã comprometida com os príncipes.

4. Rupturas e Continuidades do Pensamento Burguês

Ao sintetizar o que se expressou acima, afirmamos que há uma ruptura entre o pensamento burguês próprio da alta burguesia e o da pequena burguesia, visto que nos posicionamos em que a proposta da pequena burguesia era revolucionária e a da alta burguesia, um compromisso do novo com o antigo. Há que se levar em conta que se deve mediar o movimento das seitas com o pensamento pequeno burguês revolucionário. Não se pode deixar de ver o “profundo abismo que existia entre a cultura humanística das classes altas e as possibilidades culturais das classes

A ambivalência do luteranismo, não como religião mas como pensamento social, a refletir o compromisso da burguesia com as forças feudais, atinge também Wolfgang Ratke.

baixas” (KOFLE, 1971, p. 163). Sob este ponto de vista, o caráter fundamentalmente revolucionário da ideologia das seitas tinha em comum com a alta burguesia apenas o racionalismo

individualista. Mas, sua concepção de liberdade e sua ação prática eram diversas porque o ponto prioritário dirigia-se à crítica/mudança da sociedade e não ao compromisso social. As seitas declararam a guerra à riqueza parasita dos eclesiásticos, dos nobres e dos comerciantes à longa distância; combatiam também a limitação da liberdade pessoal e da consciência que era vista como um meio de exercer domínio sobre os seres humanos.

A constatação de uma produção diferenciada entre a atividade dos artesãos e a da manufatura inicial não obriga a pensar que o pensamento burguês, demonstrado pelas seitas nos séculos XIII a XVI, fosse diferente do pensamento expresso pelos que atuavam na manufatura inicial; era, sim, um pensamento de continuidade, no início do século XVII. Leva-se em consideração que os trabalhadores do artesanato e os da manufatura inicial baseavam-se ambos no direito natural igualitário, na mesma crença da igualdade entre os homens e lutavam contra a igreja e a nobreza; além disso, ambos posicionavam-se contra o conformismo da alta burguesia e das religiões reformadas na Inglaterra, na Holanda e na Alemanha.

A mediação histórica, que faz a distinção entre a manufatura inicial – a do domínio da pequena burguesia, incluindo-se o pensamento e a atividade

princípios e enveredou pelo direito natural emancipado do religioso e relativizado. Também aqui a ruptura de pensamento é visível, principalmente quando se percebe o caminho de triunfo que a manufatura plena começa a trilhar e quando, em meio à vitória burguesa, a nova concepção do direito natural se firmava com a afirmação de que todos os seres humanos nascem iguais, mas os méritos os diferenciam naturalmente.

O pensamento de Ratke é um pensamento burguês que se alinha com a ideologia humanista-religiosa, configurando-se racionalista, prática e utilitarista, mas com o mesmo efeito conservador do capital comercial.

Conclusão

A conclusão deste estudo tenta sintetizar as análises feitas e organizar a pedagogia de Ratke, enraizada em seu ser histórico-temporal, sob as categorias do singular, particular e universal. No decurso deste estudo, fizemos incursões para desvelar os diversos tipos de pensamento burguês. É hora de buscarmos a base material que influiu na formação de idéias.

Os séculos XVII e XVIII eram o período do comércio (V. MARX/ENGELS, 1982, p. 90). O sistema colonial fez prosperar o comércio:

“A Holanda que, pela primeira vez, desenvolveu plenamente o sistema colonial, atingiu, em 1648, o apogeu de sua grandeza comercial. (...) É a supremacia comercial que, no período manufatureiro, proporciona o predomínio industrial” (MARX, I, 2, p. 871-2).

Marx acrescenta que a Holanda foi a nação capitalista modelar do século XVII e que a colonização de Java caracteriza o sucesso do comércio holandês e expõe o sistema de roubo de seres humanos em Celebes para

O pensamento de Ratke é um pensamento burguês que se alinha com a ideologia humanista-religiosa, configurando-se racionalista, prática e utilitarista, mas com o mesmo efeito conservador do capital comercial.

de das seitas – e a manufatura plena, sob o domínio do capital da burguesia triunfante está a indicar novo tipo de ruptura. A manufatura plena rechaçou o elemento religioso de seus

servirem de escravos na colônia (Id., p. 869).

Se a formação de Ratke ocorreu durante oito anos em Amsterdam e se durante sua estadia lá fundou-se a Companhia Holandesa das Índias e o Banco de Amsterdam, há de se caracterizar seu pensamento burguês articulado com a ideologia do capital comercial. Essa conclusão já foi demonstrada quando se alinhou o pensamento burguês do luteranismo àquela situação ambivalente

que expusemos acima. Daí, o pensamento burguês vive em harmonia com o caráter conservador do capital comercial, especificamente porque se refere a sua ação de preservar a estabilidade da estrutura social. Por isso, a burguesia comercial livre pensadora, dos séculos anteriores, voltou a arrojar-se aos braços da religião. Marx sublinhou em vários locais o efeito conservador do capital comercial. Historicamente, o comércio se apodera diretamente da produção, que ele financiou ou não, e *“não consegue revolucionar o velho modo de produção, que conserva e mantém como condição fundamental”*. (MARX, I, v. 5, p. 385)

É preciso gerar conhecimentos em que se pergunta: qual é a realidade predominante em que se singulariza a atividade pedagógica e política de Ratke? A hegemonia da realização do capital comercial possibilitou o espaço aos princípios educacionais de Ratke. Estes, enquanto configuração especificamente superestrutural, expressam o movimento comercial que submeteu os povos europeus a sua forma e que se adaptava melhor a uma pátria unificada – pretensão de Ratke - sob normas éticas, onde tem lugar a formação de um indivíduo religioso e versátil. Trata-se de

uma proposta educacional que conserva a idéia do desenvolvimento do indivíduo livre, criador, versátil, multifacetado e poliglota; que propõe uma vida feliz para todas as pessoas a viver numa pátria alemã unificada, harmônica, sem conflitos e progressista. Em Ratke, a universalidade de cultura religiosa, a “edu-

... qual é a realidade predominante em que se singulariza a atividade pedagógica e política de Ratke?

cação para todos” e a “enciclopédia dos ensinamentos científicos” apontam para o caráter universal de uma época comercial em expansão e para uma pátria unificada. Este é o componente burguês, universal e progressista da obra de Ratke.

A formação do homem caracteriza-se também pela ambivalência ideológica da alta burguesia comercial e constitui-se como componente universal conservador, ao se dirigir para uma defesa intransigente do Estado principesco, para uma ética central que orienta os indivíduos sob um pensamento único, e para a vida comercial adequada aos ditames religiosos. As regiões de língua alemã utilizavam um espaço em que reinava o comércio nos portos fluviais e em que se mantinha a estrutura social, ordenada pelo divino, que supera os conflitos e introduz no país a estabilidade da sociedade. O plano de Ratke objetiva uma educação conservadora, de acordo com os preceitos dos príncipes e da confissão luterana, a exigir estabilidade e harmonia da estrutura social. Este é o seu ser temporal-histórico universal e conservador que se singulariza na pedagogia de Ratke.

Não há dúvida de que a arte de ensinar de Ratke apresenta-se com uma

constituição nova, especificamente pelo seu método de ensino, racionalizado, operante, eficiente, objetivado e rígido, ao lado de um efetivo plano de educação profissional. O detalhamento dos ensinamentos e sua forma de transmití-los têm a ver com o desenvolvimento do capital industrial que se instituía, ainda tênue, de forma revolucionária, aos poucos transformando as relações de produção

... a arte de ensinar de Ratke não teve grande êxito nas regiões de língua alemã de seu tempo (...) e só teve sucesso quando (...) foi incorporada a outros métodos racionais de ensino para servir de método correto.

e destruindo os limites que o antigo impusera. Marx escreve a respeito: *“Logo que a manufatura atinge certo nível de desenvolvimento (...) cria ela para si o mercado, conquista-o com suas mercadorias. O comércio se torna então servidor da produção industrial”* (Id., p. 387). Então, rompe seus limites e revoluciona constantemente a produção.

O conhecimento que se gera sobre a arte de ensinar de Ratke tem o caráter de uma arte que provém das fileiras dos artesãos e, desta herança, transforma-se em arte manufatureira. A manufatura inicial busca os trabalhadores nessas fileiras sociais e os transforma em indivíduos com aptidão profissional versátil e com técnicas burguesas multifacetadas. Paulatinamente, forma-se um capital industrial, como em Veneza e em outros centros europeus, a transformar a manufatura inicial em plena.

Este processo articula-se com a consciência social nova que se forma. O método de ensino de Ratke é uma expressão em que se particulariza esta tendência da produção material. De maneira rápida, Ratke transforma o professor num “artista” multifacetado para seu ensino que segue em parte o trabalho manufatureiro, no sentido moderno do termo: um método objetivo, racionalizado, barato, eficiente e versátil. Além disso, introduz o ensino profissional em vista de um mundo da contabilidade, das estatísticas e do orçamento

regular da vida econômica racionalizada. A arte de ensinar – uma produção não material - particulariza a produção material da arte manufatureira em sala de aula⁶.

Se observarmos sua atividade de formação dirigida para formar um indivíduo com aptidão profissional e orientada para um método objetivo, racional e eficiente – o que consideramos a particularização das idéias manufatureiras - podemos perceber porque a arte de ensinar de Ratke não teve grande êxito nas regiões de língua alemã de seu tempo, nas quais despontava a hegemonia comercial, burguesa mas comprometida com o feudalismo, como elemento universal, e só teve sucesso quando, posteriormente em épocas de manufatura plena e da maquinaria, foi incorporada a outros métodos racionais de ensino para servir de método correto.

⁶ No texto “A Organização Didática de Ratke articulada com a base material”, a ser publicada pela Revista Brasileira de História da Educação, encontra-se essa articulação.

Bibliografia

- ALVES, G. L. *A Produção da Escola Pública Contemporânea*. São Paulo:Ed. Autores Associados/UFMS, 2001.
- ALVES, G. L. *Universal e Singular: em Discussão a Abordagem Científica do Regional*. Campo Grande, 1998.
- CONSTANT, B. Ap. BOBBIO, N. *Liberalismo e Democracia*. São Paulo: Ed. Brasileira, 1988.
- DELUMEAU, J. *A Civilização do Renascimento*. Lisboa: Editorial Estampa, 1994.
- HOFMANN, F. *Das Schulcuchwerk Wolfgang Ratkes zur "Allunterweisung"*. Ratingen:Aloys Henn Verlag, 1974.
- HOHENDORF, G. (Eingeleitet von) *Die neue Lehrart. Paedagogische Schriften Wolfgang Ratkes*. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, 1957.
- ISING, E. *Wolfgang Ratkes Schriften zur deutschen Grammatik (1612 – 1630)*. Berlin:Akademie-Verlag, 1959.
- KOFLER, L. *Zur Geschichte der bürgerlichen Gesellschaft*. Berlin: Hermann Luchterland Verlag, 1971.
- LASKI, H. J. *O Liberalismo Europeu*. São Paulo:Mestre Jou, 1973.
- MARX, K. *O Capital I, II, III*. São Paulo:Civilização Brasileira, 1980.
- MARX/ENGELS. *A Ideologia Alemã*. São Paulo:Livr. Ed. Ciências Humanas, 1982.
- RIOUX, G. *L'Oeuvre Pédagogique de Wolfgang Ratke*. Paris:J. Vrin, 1963.
- SCHEIBE, W. (Hrsg). *Zur Geschichte der Volksschule, I, II*. Regensburg:Verlag Julius Klinkhardt, 1974.
- SKINNER, Q. *Before Liberalism*. New York, 1986.
- SKINNER, Q. *As Fundações do Pensamento Político Moderno*. São Paulo:Companhia das Letras, 1996.
- Os textos de Ratke usados neste trabalho:
- Memorial von Franckfurt-am-Main (Memorial de Frankfurt)
- Manuskripten von Gotha. (Manuscritos de Gotha)
- Schprachkunst (A Arte da Linguagem)
- Regulamentação do horário escolar para a aplicação da nova arte de ensinar.
- Die Köthener Lehrordnungen zu der neuen Lehrart (Ordenamento de Ensino de Köthen para o novo Método de Ensinar)
- Allgemeine Anleitung in die Didacticam (A Introdução Geral à Didática ou A Arte de Ensinar)
- Aforismos
- Tratado de Administração Escolar
- Register aller Lehren (Registro de Todos os Ensinaamentos)
- Anleitung in die Lehrkunst (Introdução à Arte de Ensinar)
- Die allgemeine Verfassung der christlichen Schulen (Concepção Geral da Escola Cristã).
- O Regulamento Escolar de Weimar.
- O Tratado sobre as Funções do Soberano.

.....

Este artigo trata da Saúde Escolar em Campo Grande/MS, tomando como foco seu discurso. Revela que este, medicalizando as questões de aprendizagem escolar, ao relacionar “fracasso escolar” com estado de saúde das crianças e adolescentes, formula promessas que não se concretizam. Desconsiderando a inserção social do aluno, o ensino de hábitos higiênicos e os cuidados à saúde não resolvem nem as questões de aprendizagem nem as possíveis questões de saúde dos alunos que frequentam a escola pública, lugar de ação da Saúde Escolar. Esse discurso serve, entretanto, aos interesses de ampliação do mercado de trabalho para profissionais da área de saúde e consumo de produtos industrializados dessa área, sendo, ainda, instrumento utilizado para controle social da população pobre e para propaganda político-partidária.

Palavras-chave: Educação e saúde, Saúde Escolar,
Saúde e aprendizagem

This article deals with the School Health in Campo Grande/MS, focusing on the proclaimed discourse. It reveals that the School Health discourse in Campo Grande, handling learning questions as a medical issue, relates “school failure” with health condition of children and adolescents, which leads to the formulation of promises that are not accomplished. The teaching of hygienic habits and healthcare, disregarding the student’s social milieu, does not solve nor the learning questions nor the possible issues of the student’s health attending public school, place of action of the School Health. The mentioned discourse serves, however, to the interests of amplification of the labor market for professionals of the area of the Health and to the consumptions of industrialized products of that area, being, in addition, an instrument used for social control of the poor population and for political-party propaganda.

*Keywords: Education and health,
School Health, Health and learning*

O Discurso e as Promessas da Saúde Escolar em Campo Grande/MS*

Léa de Lourdes
Calvão da Silva

Professora da Faculdade de
Educação da Universidade
Federal Fluminense

*“Palavra, palavra,
(digo exasperado),
se me desafia,
aceito o combate.”*

Carlos Drummond de Andrade

1. Introdução

A *Saúde Escolar*¹ foi introduzida no Brasil em meados do século passado, sendo o objeto de sua atenção a criança que está na escola, e não qualquer criança em “idade escolar”, como anuncia sua definição: “*Saúde Escolar é a parte da medicina que estabelece os meios de promoção, proteção e recuperação da saúde física, mental e social da criança e seu desenvolvimento normal durante o período de frequência à escola.*” (MORAES, apud LIMA: 1985, 28)

* Este texto é produto da tese de doutorado da autora, apresentada à Faculdade de Educação da UNICAMP.

¹ A *Saúde Escolar* constrói-se na Europa, no século XIX, na confluência de três doutrinas: a polícia médica, o sanitarismo e a puericultura. (Lima, 1985).

Baseando-se em preceitos da puericultura, da higiene pública, da clínica, sua preocupação central sempre foi a relação saúde-aprendizagem. Seu entendimento é de que a criança não aprende porque não tem saúde, e não tem saúde

Forte entre educadores e profissionais da saúde, o argumento de que a criança não aprende porque não tem saúde integra o discurso medicalizante...

porque não sabe como adquiri-la e mantê-la. A circularidade dessa explicação – que aponta saúde e saber como questões de responsabilidade exclusivamente individual – torna clara a impossibilidade de saída para a questão escolar (COLLARES & MOYSÉS: 1985), sobretudo se a escola de que se fala é a escola pública.

Forte entre educadores e profissionais da saúde, o argumento de que a criança não aprende porque não tem saúde integra o discurso medicalizante, isto é, aquele que busca causas e soluções médicas para problemas cujo conteúdo é eminentemente social.

Assim, não estariam nas condições de vida das crianças nem nas mãos dos educadores as possibilidades de solucionar o que na escola não vai bem. Isto equivale a dizer que, antes que econômicos, políticos, sociais e pedagógicos, os problemas escolares devem ser normatizados pela concepção da medicina.

Essa extensão do campo de normatização médica à escola ocorre da mesma forma que em outras instituições, impregnando as relações dos homens entre si e aquelas estabelecidas com a natureza mais ampla. A medicina articula-se às exigências políticas e econômicas da ordem burguesa, consistindo sua ação, já nos séculos XVIII e

XIX, em controlar o nível de saúde da população.

Como dizem DONNANGELO & PEREIRA (1979:47),

“não é o cuidado médico que então se generaliza e sim o que se poderia considerar, de maneira aproximada, uma extensão do campo de normatividade da medicina através da definição de novos princípios referentes ao significado da saúde e da interferência médica na organização das populações e de suas condições gerais de vida.”

Esse poder normatizador da medicina está apoiado em seu discurso de verdade, como os demais discursos de verdade que foram produzidos, acumulados, divulgados e que estão em funcionamento, apoiando as variadas formas de poder construídas em diferentes sociedades.

A penetração progressiva do discurso da medicina, em diferentes instâncias da vida dos homens, tornou-se possível por força do conhecimento que ela, medicina, construiu, entre o final do século XVIII e início do século XIX, e que se expressa no método anátomo-clínico. É com esse método que a medicina define-se como discurso científico, completado quando ela é capaz de olhar a morte - pela dissecação dos corpos mortos, aprende-se sobre os corpos vivos. Colocando a morte no pensamento médico, a medicina faz-se como ciência positiva, como conhecimento descolado da metafísica. Pela visibilidade da morte, a doença expõe-se ao olhar e à linguagem.

O método anátomo-clínico, resultado da articulação da morte, do espaço e da linguagem, tem nesta um ponto central:

“Definiu-se então um uso absolutamente novo do discurso científico: uso de fidelidade e obediência incondicional ao conteúdo colorido da experiência – dizer o que se vê; mas uso também de fundação e de constituição da experiência – fazer ver, dizendo o que se vê.”(FOUCAULT: 1998, 226)

É ao construir o primeiro discurso científico sobre o indivíduo, tomando-o como objeto de saber positivo, que a medicina se torna raiz constitutiva não só de todas as ciências da saúde, mas de todas as ciências do homem. Seu objeto já não são só a doença e sua cura, mas o homem saudável e sua vida. A medicina passa a transitar da saúde à doença quando define esse par de oposições como seu objeto, num movimento aceito e legitimado pela sociedade. Com seu olhar e sua linguagem, a medicina toma o genérico, afastando os transtornos individuais e particulares que possam perturbá-lo. A individualidade é diluída em uma concepção de coletivo, de quantidade; o corpo do doente é silenciado no corpo doente genérico. (MOYSÉS: 1998)

Não é outro o discurso da *Saúde Escolar*. A medicalização em que se funda atravessa toda a sua história, em nosso país, justificando a procura de expedientes, sempre mais sofisticados, para resolver a questão do fracasso escolar, mais candente entre as crianças que frequentam a escola pública.

2. A Saúde Escolar no Brasil

No período que vai do seu aparecimento (como higiene escolar), no final do século XIX, até os anos 40 do século XX, o discurso e as ações da *Saúde Escolar* estiveram baseados nos princípios da eugenia – a higidez dos corpos e da população, o aperfeiçoamento da raça, a correção do mal físico ou moral, o desenvolvimento do senso moral e da inteligência, a formação de cidadãos produtivos e úteis à pátria – e explicavam os problemas como de responsabilidade individual, atribuídos à hereditariedade de certas doen-

ças (como a sífilis e o alcoolismo), ao descuido e à desinformação dos pais e das crianças. A resolução desses problemas pautava-se, coerentemente, em propostas individuais: higienização dos corpos e dos espaços, com ampla ação de controle e vigilância, atingindo os escolares, o prédio, os professores (exames de ingresso, concessões de licença), educação sanitária e cuidado à saúde da criança.

Nesse período, os movimentos escolanovista, no âmbito da educação, e sanitarista, no campo da saúde, bandeiras da burguesia industrial emergente, representavam dois discursos modernizadores – que, entretanto, traziam as mesmas propostas de atenção individual e ênfase nos aspectos técnicos do desempenho profissional.

Também nos anos 40, essa tônica na relação saúde-aprendizagem/atenção individual marcou a história da *Saúde Escolar*, atuante, principalmente nos grandes centros urbanos, como Rio de Janeiro e São Paulo. Aí, intensificou-se, na escola, a ação médico-odontológica, através da vacinação, do tratamento, da orientação de hábitos, do encaminhamento a clínicas especializadas. Essas ações tiveram existência curta, sendo as unidades de assistência ao escolar extin-

É ao construir o primeiro discurso científico sobre o indivíduo, tomando-o como objeto de saber positivo, que a medicina se torna raiz constitutiva não só de todas as ciências da saúde, mas de todas as ciências do homem.

tas ou abertas ao atendimento da população em geral.

Nos anos 60 e 70, como reflexo de iniciativas governamentais baseadas no pensamento técnico-científico, a *Saúde Escolar* defendia, como indispensável, a colaboração de técnicos na elaboração de suas propostas. Como atendimento médico-psicopedagógico, primeiro, e mé-

dico-sócio-psicopedagógico, depois, tais propostas incluíam registros de saúde, exames periódicos, controle de saúde dos servidores escolares; atendimento ao aluno com distúrbios de comportamento e de escolaridade; inspeção do prédio escolar (SILVA NETTO: 1979). Instituíam-se, para os escolares pobres, supostamente com aqueles distúrbios, o tratamento por equipes técnicas multiprofissionais.

Apesar de resultados práticos inexpressivos, a *Saúde Escolar* mantinha seu discurso e suas promessas, participando do processo de medicalização da sociedade, processo que, então, encontrava terreno fértil pelo agravamento das crises sociais. Essa participação estava, ali, ainda mais deslocada, no que se refere às dificuldades de aprendizagem, posto já estar admitida a relação entre condições de vida e desempenho escolar. (SILVA: 1991)

Nos anos 80, a despeito das discussões nacionais sobre a Reforma Sanitária Brasileira², cujas mudanças introduzidas no setor saúde o tornariam “democrático, acessível, universal e socialmente equitativo” (GERSCHMAN: 1995, 42), a *Saúde Escolar* ressurgia, “como programa estanque, duplicador de recursos, desvinculado tanto da saúde

promovido e preservado a saúde do escolar, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), através da Fundação de Assistência ao Educando (FAE), elaborou proposta de Programa Nacional de *Saúde Escolar* (SILVA: 1991). Insistindo nas relações entre saúde e rendimento escolar, seus objetivos incluíam ações preventivas e curativas na área da saúde, em geral, e nas áreas de odontologia e oftalmologia, em especial. Propunha encarregar-se do combate à escabiose e à pediculose, de cuidados com a nutrição, primeiros socorros, bochechos com flúor, escovação de dentes, triagem oftalmológica e auditiva, fornecimento de óculos, tratamento dentário através do plano incremental, saneamento básico e encaminhamento à rede básica de saúde.

Embora pretendesse implantar esse programa em todo o país, a FAE, em convênio com os estados, financiou, em 1988, programas em 476 municípios³, tendo sido, alguns, “extintos por problemas políticos e financeiros” (FERRIANI & OUTROS: 1990, 26) e tendo outros pouco conseguido realizar.

Analisando a história da *Saúde Escolar*, o que se pode observar é que ela construiu para si mesma um discurso e nele se fechou, inarredável. Na prática,

esse discurso não concretizou todas as normas, todas as deliberações e propostas que planejou, não conseguindo alterar o quadro de evasão e re-

Apesar de resultados práticos inexpressivos, a Saúde Escolar mantinha seu discurso e suas promessas, participando do processo de medicalização da sociedade...

petência das escolas públicas brasileiras. Seus resultados – periódicas inspeções médicas – foram muito modestos face aos ousados objetivos que traçara para si.

de como da educação” (COLLARES & MOYSÉS: 1992, 24), contrária às propostas daquela Reforma.

Em 1984, considerando que os projetos até então desenvolvidos não haviam

² O projeto de Reforma Sanitária Brasileira foi definido na 8ª Conferência Nacional de Saúde, realizada em 1986, e consagrava a conceituação de saúde que vinha marcando o movimento a favor da Reforma: saúde é resultado das condições de vida, definida no contexto histórico e conquistada pela população.

³ Em 1988, era de 4.177 o número total de municípios no Brasil.

Ao contrário de seus primeiros tempos, quando seus objetivos eram garantir a saúde dos corpos e do ambiente, como condições básicas da aprendizagem, hoje, embora objetivando também a aprendizagem das crianças, a *Saúde Escolar* faz-se como mercado de trabalho, crescentemente disputado por diferentes profissionais da área de saúde, do médico ao psicopedagogo.

Por tudo isso que a história nos mostra, para que a atenção à saúde do escolar seja, de fato, levada em conta, e não mais se constitua em um “*serviço independente e ineficaz*” (LIMA: 1985a, 59), é preciso que as questões de saúde e seus determinantes sejam permanente e amplamente discutidos, coletivamente, por educadores e profissionais da saúde. E mais: que os problemas de saúde, eventualmente ocorridos na escola, tal como esta hoje se apresenta, sejam encaminhados à rede de atenção à saúde que atende a toda população.

3. A Saúde Escolar em Campo Grande/MS

Foi na década de 80, quando estavam em efervescência as discussões sobre a Reforma Sanitária, que a *Saúde Escolar*, com seu discurso – que lhe dá existência –, instalou-se em Campo Grande/MS, em escolas da rede municipal de ensino. Antes, porém, já ensaiara suas primeiras iniciativas, com o projeto *SALVE*, em meados dos anos 70.

O *SALVE*, sigla que significa saúde, alimentação e vestuário, foi um projeto assistencialista: pretendia cobrir as

carências referentes à alimentação, ao vestuário, ao material escolar e ao atendimento médico-odontológico das crianças pobres que freqüentavam as escolas municipais da cidade.

Os ecos das propostas de atendimento psicopedagógico e sócio-psicopeda-

... a Saúde Escolar faz-se como mercado de trabalho, crescentemente disputado por diferentes profissionais da área de saúde, do médico ao psicopedagogo.

gógico, que marcavam o discurso da *Saúde Escolar* em São Paulo e no Rio de Janeiro, não chegaram ao *SALVE*. Sua ação consistia, mesmo, em atendimento médico-odontológico. A atenção à saúde era realizada por médicos, dentistas e enfermeiras que, lotados na Secretaria Municipal de Saúde, deslocavam-se, em unidades volantes, para pontos de atendimento – o pátio de uma escola. Aí, cuidavam de emergências (“extração dos dentes piores”, “obturações de urgência”, “exames de fezes”, “administração de vermífugo”)⁴ e ensinavam “lições de escovação” e higiene pessoal.

Além de cuidados dentários e médicos, o *SALVE* cuidava da alimentação, distribuía material escolar às crianças, facilitando-lhes, ainda, a aquisição do uniforme escolar, pelo parcelamento ou isenção de seu pagamento.

O discurso e as ações, que no *SALVE* mostravam-se pouco sistematizados, aparecem sistematizados, permanentes e incisivos no programa que se lhe seguiu, o *Saúde Nota Dez*.

O *Saúde Nota Dez* foi criado em 1984, por iniciativa da Secretaria Municipal de Saúde, junto com os mutirões da saúde, assumindo, também ele, inicialmente

⁴ Esta foi a fala de um dos entrevistados pela autora, quando da elaboração de sua tese. Outras falas que aparecerão, ao longo deste texto, foram reunidas pela autora, naquela mesma ocasião.

te, essa forma. Assim, embora a questão inicial posta pelos mutirões tenha sido a da saúde da população em geral, a atenção ao escolar esteve presente desde o começo, como ação diferenciada, em desacordo com o que vinham

..embora a questão inicial posta pelos mutirões tenha sido a da saúde da população em geral, a atenção ao escolar esteve presente desde o começo, como ação diferenciada...

propondo as discussões da Reforma Sanitária: atendimento nas unidades de saúde e atenção equânime a toda a população.

Em sua primeira forma, o mutirão, o programa submetia os alunos a diferentes exames que visavam à realização do levantamento das condições de saúde das crianças. Os dados dos diferentes exames eram registrados em fichas de acompanhamento dos alunos, localizando sua evolução e possíveis problemas de saúde⁵. A partir de 1986, o *Saúde Nota Dez* transformou-se, de mutirão, em programa de rotina a ser desenvolvido nas escolas.

Segundo um entrevistado, o *Saúde Nota Dez* realizou levantamento do estado geral de saúde dos alunos, o que começava, a cada ano letivo, pelos novos alunos matriculados; fez encaminhamento a postos de saúde e a hospitais; solicitou a participação dos professores nos cuidados à saúde das crianças – participação essa que consistia em auxiliar na “disciplina” e no preencher fichas de saúde, sob orientação da equipe de saúde.

Como continuidade, ou não, do *Saúde Nota Dez*, a Prefeitura de Campo Grande, em 1989, desativou um posto

de saúde para, aproveitando sua estrutura física, organizar um serviço especializado, um posto de saúde para a atenção ao escolar. Criava-se, assim, o Centro de Reeducação do Menor (CRM), hoje denominado Centro de Saúde Especial da Criança e do Adolescente (CSECA).

O CRM dispunha de uma sala de recepção, um consultório médico, um consultório odontológico, uma sala

para atendimento psicopedagógico, uma sala para atendimento psicológico, uma sala para fisioterapia, um consultório para exames oftalmológicos, um consultório para exames de audição e um laboratório para a confecção de óculos. Sua estrutura física incluía, ainda, banheiros, uma área para horta e jardim.

A criação desse serviço de saúde expressa a institucionalização especializada do processo de medicalização – disponibiliza-se todo um aparato (médico), constituído de salas bem equipadas, consulta com hora marcada, equipe multiprofissional, profissional interessado, para permitir a aprendizagem escolar das crianças. Tudo isso devidamente justificado pela dificuldade que têm os pais em levar seus filhos ao posto de saúde.

Além dos serviços prestados pelo CRM, do atendimento feito nas próprias escolas da rede municipal e dos serviços dos postos de saúde à disposição de toda população, a *Saúde Escolar*, em Campo Grande, conta, ainda, com as atividades da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), através da Coordenadoria de Apoio ao Estudante (CAE). Nessa Coordenadoria, formou-

⁵ Notícia publicada no *Jornal da Manhã*, 28/8/84; no *Correio do Estado*, 16/4/84, 28/8/84, 21/5/84, 3/7/84.

se uma equipe multiprofissional, chamada “equipe central” que, organizada em 1990, destina-se a atender o corpo discente (alunos dos turnos matutino e vespertino)⁶ e seus familiares e o corpo docente. O atendimento inclui testes (psicológicos e pedagógicos), entrevistas, visitas, avaliações, relatórios, com os quais a equipe central busca mapear as dificuldades das escolas e suas expectativas quanto à CAE.

Apesar dos precários resultados de todos os programas, a *Saúde Escolar* permaneceu, nos anos 90, presente em Campo Grande/MS, com o mesmo ideário e em sentido contrário às diretrizes do sistema nacional de saúde.

Embora ocorrendo em décadas diferentes, os programas de Saúde Escolar – SALVE, Saúde Nota Dez, CRM, CAE e as atividades desenvolvidas nas escolas – apesar das (leves) marcas que os particularizam, são, apenas, momentos diferentes de um mesmo discurso que se (auto) justifica pelas carências, de ordem vária, das crianças pobres; pelo dever do Estado de implementar políticas públicas; pelo direito do cidadão à educação e à saúde; pelas relações entre saúde/doença e aprendizagem escolar; pela identificação de pobreza com doença e baixa (ou nula) aprendizagem.

4. Discurso e promessas da Saúde Escolar

Do lugar da saúde – com seu olhar e sua linguagem, define-se e decide-se o destino escolar de tantas crianças das escolas públicas. Daquele lu-

gar, armam-se professores, orientadores, supervisores, diretores, dentistas, médicos e outros profissionais da saúde com os argumentos que os protegem, dificultando-lhes ouvir para além daquela linguagem e ver para além daquele olhar. O discurso médico os conforma. A todos.

Educadores – professores, orientadores e supervisores – tomam a iniciativa de fazer o encaminhamento das crianças com (supostos) problemas de saúde, (suposta) razão de sua não aprendizagem. O encaminhamento, muitas vezes, já vai acompanhado do diagnóstico e da sugestão de tratamento.

Entretanto, se domina o discurso da medicalização, algumas vozes de alguns educadores e alguns profissionais da saúde expressam suas dúvidas e apontam o fracasso de iniciativas da *Saúde Escolar*:

“Eu acho que a gente [apenas] sugere algumas coisas e alguns hábitos, discute prevenções. Acho que não se ensina [saúde].”

“Mas às crianças, o que se ensina entra por aqui e sai por aqui.”

“Mas problema de saúde não tem, não.”

Apesar de o discurso de redenção da escola e de promoção da saúde das crianças não ter, em Campo Grande/MS, conseguido lograr os fins pretendidos, as propostas da *Saúde Escolar* ali continuam, por algumas razões.

Uma primeira razão é ser a *Saúde Escolar* espaço para alocar profissionais de várias especialidades da área da

Apesar dos precários resultados de todos os programas, a Saúde Escolar permaneceu, nos anos 90, presente em Campo Grande/MS, com o mesmo ideário e em sentido contrário às diretrizes do sistema nacional de saúde.

⁶ Segundo um entrevistado, os alunos do turno noturno já eram atendidos por um projeto da Secretaria de Saúde, que se “estende à comunidade onde está a escola” e que consiste em visitas feitas por um “posto volante, um cominhãozinho” que, durante a semana – ou nos fins de semana – percorre as escolas, “levando o consultório odontológico, o médico, a enfermeira”, fazendo os “mutirões de saúde”.

saúde. Se no *SALVE* e no *Saúde Nota Dez* esses profissionais já dispunham de espaço de trabalho, hoje eles podem contar com um amplo mercado, que inclui desde as escolas até a CAE/SEMED e o CRM (CSECA). E isso se faz mais expressivo quando se observa que Campo Grande dispõe de cinco instituições de ensino de nível superior, com cerca de dezoito cursos na área de saúde, o que significa ser possível prover a cidade, semestral ou anualmente, de um número significativo de diplomados.

Na realidade, se se atribuem as dificuldades escolares a questões médicas, está aberta a escola ao apetite de profissionais de outras áreas. Segundo CARVALHO (1989:59), “*vemos médicos, psicólogos, nutricionistas, dentistas, assistentes sociais, fonoaudiólogos e outros buscando uma fatia no mercado escolar*”, o que corroboram COLLARES & MOYSÉS (1992:25):

“Os Serviços de Saúde Escolar têm sido a forma institucional para criar, na escola pública, um mercado de trabalho para ampla gama de profissionais. Médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, enfermeiros, nutricionistas e, mais recentemente, psicopedagogos. Todos para ajudar a educação a resolver o angustiante problema do fracasso escolar!”

Além de poder abrigar diferentes especialistas da área da saúde, a Saúde Escolar serve, também, à distribuição e ao consumo de diferentes produtos, des-

básico (agulhas descartáveis, anestésicos, algodão, luvas, resinas, liga de prata) e permanente (consultório completo) ao menos usual, como aparelho de surdez e cadeira de rodas – esteve sempre à disposição dos programas de *Saúde Escolar* em Campo Grande/MS, contribuindo para a expansão da indústria de equipamentos médicos e odontológicos e para a realização da mais-valia incorporada nessas mercadorias.

Uma segunda razão para a existência/permanência da *Saúde Escolar* está em que, sendo um “serviço de saúde”, pode ser uma instância disciplinadora da sociedade.

Segundo SINGER & OUTROS (1978), serviços de saúde (SS), propriamente ditos, são aqueles “*que tratam do exercício legitimado da medicina, da odontologia e outras atividades cujo fim explícito é preservar ou restaurar a saúde da população*”(p.9). Tais serviços têm uma identidade que lhes outorga a exclusividade de cuidar da saúde; constituem-se de uma hierarquia complexa – consultórios, clínicas, hospitais, hospitais-escolas, faculdades de medicina, odontologia, etc, associações e conselhos, secretarias e ministérios, com uma unidade interna que lhes confere peso político considerável.

Com o poder e a autoridade de que dispõem, os serviços de saúde expandem-se, nos dias de hoje, para resolver, como “*problemas de saúde*”, as contradições da sociedade, o que, traduzido, significa a medicalização das

questões sociais.

Sabemos que essas contradições resultam da dinâmica social e marcam as relações de classes. Os dominantes não as vendo como tal (contradições), não apreendem a totalidade e, por isso, transformam-nas em “*problemas*”, que preci-

Na realidade, se se atribuem as dificuldades escolares a questões médicas, está aberta a escola ao apetite de profissionais de outras áreas.

de os exigidos à higiene pessoal e ao tratamento de doenças, até aqueles que têm duração mais longa, como os equipamentos médico-odontológicos. Em maior ou menor frequência, esse material – do mais usual, como escova de dentes, óculos, material odontológico

sam ser resolvidos pelos serviços de controle; por estes se restabelecerá a harmonia (ordem) social. A questão estrutural, os determinantes das contradições, ou melhor, do “*problema*”, permanecem intocados (SINGER & OUTROS: 1978).

Ao produzir um aumento de contradições, o sistema capitalista produz um aumento de inaptações à norma. O controle dessas inaptações

realiza-se não mais só através de instituições que segregam e violentam, mas através de meio mais sutil: estendendo o conceito de inaptação e de um novo tipo de diagnóstico do “diferente”. A seu serviço estão a psicologia, a medicina, a assistência social. Esse novo tipo de controle da inaptação leva à criação de problemas e necessidades artificiais. As respostas que lhes são dadas desviam a atenção dos problemas e necessidades reais. (BASAGLIA: 1986)

Sendo os serviços de saúde serviços de controle, a *Saúde Escolar* obedece às mesmas regras. Que problemas ela produz para, então, resolver? Como opera, na prática, a lógica do controle exigida pela ordem vigente?

Como instância disciplinadora do saber, da moral, dos hábitos, dos desejos, a escola tem, dentre suas tarefas, a função de controlar os “*inadaptados*”. É com essa autoridade que lhe cabe repreender/castigar o mau comportamento, estabelecer horários, inculcar hábitos de higiene, reforçar atitudes de urbanidade e tantos outros emolduramentos. Com a autoridade, com a competência de que dispõe para transmitir conhecimentos, ela analisa, classifica, avalia e julga as crianças, segundo o domínio que atingiram do que lhes foi transmitido – aprova ou reprova cada criança e todas as crianças em seu conjunto. A criança que

não aprende o que a escola ensina fica fora do grupo que consegue avançar nas lições, no saber. É inadaptada.

A não aprendizagem, ao frustrar a tarefa essencial da escola, perturbando-lhe a ordem pedagógica, deve ter uma solução, deve ser controlada. Se a ins-

Como integrante do discurso médico, a Saúde Escolar apresenta-se também como expediente propagandístico no jogo político-partidário.

tuição escolar não dá conta de, por seus meios, contornar o mal, outros serviços devem ser chamados em seu socorro. Em seu chão, a escola faz-se palco para a ação do discurso normatizador da saúde: o controle do “*inadaptado*” na escola é assumido pelos serviços de saúde.

Nas escolas da Rede Municipal de Ensino (REME) de Campo Grande/MS, isso não é diferente. O discurso da *Saúde Escolar* tem procurado exercer sua função de normatizar/controlar a saúde das crianças, atendendo à demanda da não-aprendizagem escolar. Embora com resultados inexpressivos, espalha-se pela escola e para além do espaço escolar, como vimos.

Há, ainda, uma outra razão para a presença da *Saúde Escolar* em Campo Grande/MS. Como integrante do discurso médico, a *Saúde Escolar* apresenta-se como poder sob estes dois outros aspectos: como instrumento de dominação profissional da área de saúde sobre a área da educação, e como expediente propagandístico no jogo político-partidário. Em ambos os casos manifesta-se com habilidade, como dominação aparentemente não violenta e, todavia, guardando o caráter de violência, agora recomposto em persuasão, suavidade, competência, ufanismo. É assim que seu discurso se mostra (e se impõe) nas falas

de entrevistados e nas notícias de jornais locais.

Essa nova forma de o poder exercitar-se – sutil, não castigando o corpo, mas o espírito – resulta de uma “*reorganização das relações saber-poder, que vem sendo gestada após a Segunda Guerra Mundial*” (MOYSÉS: 1998, 304). Nova

infligimos não creiais que consista em punir; o essencial é procurar corrigir, reeducar, ‘curar’.”(idem)

Assim, simultaneamente ao deslocamento do objeto de punição e à mudança na forma de punir, transforma-se o discurso sobre a punição: trata-se, agora, de “curar”, tarefa que passa a exigir um corpo de especialistas. Com a institucionalização da superioridade do conhecimento médico científico como poder que apenas um grupo maneja, os membros da so-

Como discurso da verdade médica, a Saúde Escolar, a cargo dos especialistas e dos serviços de saúde, submete os profissionais da educação à sua verdade e às suas ordens.

e todavia carregando vestígios das formas de controle e punição que a precederam, como mostra sua história na Europa.

Até o final do século XVIII, a punição era castigo aplicado ao corpo, fosse ele um ato resguardado de publicização, como as penas auto-inflingidas por pecados cometidos, nos conventos, por exemplo, ou fosse ato público, como grande espetáculo, a servir de modelo e alerta a eventuais futuros infratores da ordem, da moral e dos costumes. Na passagem daquele para o século XIX, esses dois aspectos da punição alteraram-se: o castigo já não era aplicado publicamente e o objeto da punição era deslocado do corpo para o espírito. Evitava-se, assim, qualquer afinidade entre o crime e a pena, já não se podendo identificar o carrasco, por seu ato bárbaro, com o criminoso, nem este como objeto de pena e admiração (FOUCAULT: 1991).

A punição transfere-se “*do campo da percepção quase diária e entra no da consciência abstrata*” (FOUCAULT: 1991,15). O que se publiciza são o debate e a sentença, passando a execução a ser tida como um ato “*que a justiça tem vergonha de impor ao condenado. (...) O essencial da pena que nós, juizes,*

ciedade e, em especial, os membros das camadas populares – os que lançam mão de conhecimentos não científicos – viram-se, face às doenças, à medicina e aos médicos, como diante de um mundo estranho, que lhes impõe sua linguagem e suas regras, vale dizer, seu poder.

Como discurso da verdade médica, a *Saúde Escolar*, a cargo dos especialistas e dos serviços de saúde, submete os profissionais da educação à sua verdade e às suas ordens. Hoje, como desde o final do século XIX, os educadores não são chamados a participar do trabalho em saúde, sequer em seu aspecto educativo. Suas tarefas têm sido duas: convidar a comunidade a comparecer e deixar livre o local (escola) nos dias marcados pela equipe da saúde.

É interessante notar, na história da *Saúde Escolar* em Campo Grande/MS, a solicitação da colaboração do professor para as funções subalternas de cuidar da disciplina e de preencher fichas. Apesar de essas fichas não servirem ao acompanhamento do estado de saúde das crianças – posto essa intenção existir apenas no discurso – o professor precisaria obedecer, dada a superioridade da fala médica. Não há entrosamento entre os profissionais da educação e os da

saúde, por mais que isso seja, por todos eles, dito como desejável.

Embora numa perspectiva aparentemente mais de sociabilidade que de articulação científica e profissional, o sonho de estarem entrosadas saúde e educação teria sido realizado, em alguns casos, quando da execução do *Saúde Nota Dez*, como se deduz desta fala de um entrevistado:

“Porque, também, virou um happening: a gente estava na escola o tempo todo, tomava café com a diretora, você já conhecia a professora que era legal, a que não era.”

Esse *happening* poderia caracterizar, também, as atividades, noticiadas por jornais locais, sobre os programas de saúde – e *Saúde Escolar* – dos mutirões, do *SALVE* e do *Saúde Nota Dez*. Neles, o uso político-partidário da saúde, como promessa de bem-estar e de vida melhor, atravessou falas e gestos de governantes ou candidatos, fazendo do poder do discurso científico instrumento poderoso de persuasão e dominação.

Políticos de diferentes escalões do poder público estavam sempre presentes nos mutirões, ocasiões propícias à divulgação de suas plataformas de governo, de reafirmação, informação sobre suas realizações administrativas, estivessem, ou não, em campanha eleitoral. O *acontecimento* em que os mutirões da saúde se transformavam, com distribuição de comida e lazer, com beneficiamento de ruas e fornecimento de água, sob o pretexto de chamariz à presença da população para fins de controle epidemiológico, fazia-se ocasião para os governantes conquistarem aplausos

por sua gestão e votos para os candidatos que viessem a apoiar.

Nesse cenário, a diretora da escola aparecia como peça chave. Obediente, servia às intenções do projeto político, primeiro, como veiculadora das idéias dos governantes e, em seguida, como protetora dessas intenções. Era cabo eleitoral do projeto, sem ônus adicional ao governante.

O lugar central da diretora, como intermediária entre a prefeitura e a população, para facilitar a realização de projetos políticos – no caso em pauta, os projetos do setor saúde, foi reconhecido também no *Saúde Nota Dez*, como se observa nesta fala de um entrevistado:

“É muito, também, do jeito de levar, envolver. E tinha a diretora (...) isso é uma coisa importante. Aquela escola em que a diretora era presente, você não achava piolho (...) em detrimento daquela escola em que a diretora era displicente, deixava de lado.”

A possível contribuição a carreiras políticas de várias autoridades pode ser inventariada nos diferentes projetos em *Saúde Escolar*, sobretudo no *SALVE*, nos mutirões e no *Saúde Nota Dez*. Um dos prefeitos, segundos os jornais⁷, esteve presente em vários mutirões. Nessas oportunidades, fazia contato com a população, ouvindo suas reivindicações - na intenção de administrar “*de baixo*

A possível contribuição a carreiras políticas de várias autoridades pode ser inventariada nos diferentes projetos em Saúde Escolar...

para cima” -, dando sugestões ou fazendo pronunciamentos.

Um prefeito que conversa, sem intermediação, com a população, ouvin-

⁷ A presença do prefeito foi notícia no Jornal da Manhã, 8 e 9/4/83, 30/1/84, 20/2/84; Correio do Estado, 16/4/84, 30/4/84; Diário da Serra, 27/6/84, 12/3/85, por exemplo.

do seus reclamos e propostas; que propõe a participação direta dessa população no gerenciamento das questões de saúde; que participa das festas e almoços organizados em bairros, provavelmente teria satisfeitas as condições para cumprir o veredito que sobre ele fez um entrevistado: “O [Prefeito], até hoje, é imbatível. Até hoje, ninguém ganha dele.”

Desta forma, a *Saúde Escolar*, em Campo Grande/MS, se não cumpriu as promessas, diariamente renovadas, de resolver os problemas da aprendizagem escolar, serviu aos interesses do jogo político-partidário.

Como diz MINAYO (1992), o êxito das políticas implantadas para diminuir questões sociais, como a fome e a mortalidade,

“terminam sempre enroladas nas teias burocráticas sem atender aos objetivos previstos pelos órgãos governamentais. Seu êxito, talvez, seja apenas do ponto de vista da políti-

superexploração do trabalho. Ocultam dos ‘necessitados’ as causas de sua miséria, através de uma imagem de boa vontade do governo.”
(p.19)

Como arremate, poderíamos dizer que a *Saúde Escolar*, tendo uma visibilidade muito maior que a rede de saúde e, ao contrário desta, exigindo um investimento muito menor, faz-se espaço privilegiado para que o poder apareça. No caso de Campo Grande/MS, esse poder, personalizado naquelas autoridades políticas, distribui à população pobre benefícios temporários – limpeza de ruas, distribuição gratuita de alimento, lazer, etc – ao invés de atentar para as suas múltiplas e interligadas carências. Estas só se resolverão quando – e se – o poder estabelecido tiver como prioridade políticas públicas que, efetivamente, se alicerçam em uma nova concepção de organização social, organização essa que permitirá a satisfação das necessidades humanizadoras. Por outro lado, a

maior visibilidade da *Saúde Escolar* permite, mais facilmente, que venham à claridade as criações artificiais de seu discurso e de suas promessas. Com suas contradições à mostra, torna-se mais fácil abri-las à crítica e ao debate.

... a maior visibilidade da Saúde Escolar permite, mais facilmente, que venham à claridade as criações artificiais de seu discurso e de suas promessas.

ca eleitoral, pois tentam passar a idéia, para a população, de um governo ‘preocupado pelos pobres’ e escamoteiam a questão da

Bibliografia

- BASAGLIA, Franco. O homem no pelourinho. *Educação e Sociedade*, São Paulo, nº25:73-95. dez. 1986.
- CARVALHO, Olgamir Francisco de. A escola como mercado de trabalho: uma contribuição ao debate sobre a formação do educador. *Educação e Sociedade*, São Paulo, nº32:58-72. abr. 1989.
- COLLARES, Cecília Azevedo Lima & MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. Educação ou Saúde? Educação x saúde? Educação e saúde! *Cadernos Cedes*, São Paulo, nº 15:7-16, 1985.
- . O renascimento da *Saúde Escolar* legitimando a ampliação do mercado de trabalho. *Cadernos Cedes*, Campinas, nº 28: 23-29, 1992.
- DONNANGELO, Maria Cecília & PEREIRA, Luiz. *Saúde e Sociedade*. São Paulo: Duas Cidades, 1979.
- FERRIANI, Maria das Graças Carvalho & OUTROS. Histórico da *Saúde Escolar*: visão global dos serviços de *Saúde Escolar* no país. *Rev. Bras. Saúde Esc.*, 1(3/4):21-27. jul. 1990.

- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- . *Vigiar e Punir*. Nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1991.
- . *O Nascimento da Clínica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.
- GERSCHMAN, Silvia. *A Democracia Inconclusa*. Um Estudo da Reforma Sanitária Brasileira. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1995.
- LIMA, Gerson Zanetta de. *Saúde Escolar* - perspectivas de desenvolvimento. *Cadernos Cedes*. São Paulo, nº 15:55-61, 1985a.
- LIMA, Gerson Zanetta de. *Saúde Escolar* – perspectivas de desenvolvimento. *Cadernos Cedes*. São Paulo, nº 15: 55-61, 1985.
- . *Saúde Escolar e Educação*. São Paulo: Cortez, 1985.
- MINAYO, Maria Cecília C. de Souza. *O Desafio do Conhecimento*. Pesquisa Qualitativa em Saúde. São Paulo-Rio: Hucitec-Abrasco, 1998.
- MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. *A Institucionalização Invisível: Crianças que não-aprendem-na-escola*. Universidade Estadual de Campinas. Tese de Livre Docência. Campinas, 1998.
- SILVA, Carlos dos Santos. *O Fracasso do(a) Escola(r): questão de ótica; rompendo o ciclo fechado de educação e saúde com a anamnese*. Dissertação de Mestrado. UFF- Faculdade de Medicina, 1991.
- SILVA NETTO, Joaquim Antonio da. *Urbanização e Saúde Escolar no Município do Rio de Janeiro*. In. BINSZTOK, J. & BENATHAR, R. L. (org.). *Regionalização e Urbanização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. p. 101-130.
- SINGER, Paul & OUTROS. *Prevenir e Curar: o controle social através dos Serviços de Saúde*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1978.

.....

O presente artigo tem o objetivo de discutir a questão da pesquisa em educação e especificamente em educação infantil, apontando para a lacuna existente em relação à história da escola, dos métodos pedagógicos, enfim das questões relacionadas ao cotidiano escolar vivenciado pelos agentes dessa instituição: pais, alunos e professores. Assim, descreve alguns aspectos de uma pesquisa a respeito da política de educação pré-escolar em Mato Grosso do Sul- que inicia-se nos anos 70, a partir do projeto implantado pela Secretaria Estadual de Educação denominado *Casa-escola infantil do bom senso* e que baseava-se no método Montessori. Teve como fonte principal os relatos orais de professoras que trabalharam no período, a observação do espaço físico das salas de pré-escolas, fotografias da época e alguns documentos escritos.

Palavras chaves: Educação infantil, Método Montessori,
Mato Grosso do Sul – anos 70,
Casa-escola infantil do bom senso

This article attempts at discussing the question of research in education and specifically in child education, stressing the lacuna existing regarding the history of schooling, pedagogical methods, in short, questions related to daily life in schools as experienced by the agents of this institution: parents, students and teachers. Thus, some aspects of a research project are described with respect to the politics of pre-school education in Mato Grosso do Sul – initiated in the 1970s, with the project begun by the State Secretariat for Education, called the Sensible Home-Children's School, founded on the Montessori Method. Its basic research source were the oral reports of teachers working during this period, the observation of the physical space of pre-schooling classrooms, photographs of the epoch and some written documents.

*Keywords: Child Education; Montessori Method;
Mato Grosso do Sul – 1970s,
the Sensible Home-Children's School.*

Fatos e Fotos na Educação Infantil em Mato Grosso do Sul: Anos 70*

Anamaria
Santana da Silva

Professora do Depto de
Educação do
Centro Universitário de
Corumbá/UFMS e
doutoranda da
FE/UNICAMP

Algumas palavras iniciais

O presente artigo tem o objetivo de discutir alguns pontos relativos à metodologia utilizada numa pesquisa a respeito das origens da educação infantil no estado de Mato Grosso do Sul.

Refere-se a um projeto implantado pela Secretaria Estadual de Educação nas escolas do estado de Mato Grosso¹, durante os anos 70, que previa a instalação das “*Casa- escola infantil do bom senso*” e que pode ser considerada a primeira iniciativa pública de incentivo à educação pré-escolar naquele estado. Tratava-se de uma proposta baseada no método montessoriano e que foi implantada com a preocupação de garantir espaço físico e mobiliário próprios para as crianças

* Esse texto foi elaborado a partir dos resultados de uma pesquisa realizada para a publicação de um livro sobre experiências pioneiras em educação infantil nos diversos estados do Brasil (MONARCHA, Carlos (org) Educação da infância brasileira: 1875-1983. Campinas: Autores Associados- FAPESP, 2001) e contou com a colaboração de Mariete Félix Rosa.

¹ O estado de Mato Grosso foi dividido em 1979, sendo criado o estado de Mato Grosso do Sul.

pequenas, material montessoriano e formação permanente para as professoras envolvidas no trabalho.

A pesquisa procurou descrever o trabalho pedagógico realizado com as crianças, as concepções de criança e de infância presentes no projeto, o espaço físico da *casa-escola*, os cursos e a formação das professoras, o trabalho da

sua função burocrática, pragmática; é difícil o administrador público que tenha clareza do seu valor histórico. Por outro lado, os arquivos históricos são raros e funcionam muito precariamente. Assim, nos dias de *faxina* da escola tudo o que não é *útil* é jogado fora.

No entanto, se por um lado, a quase ausência de material escrito foi um problema, por outro, foi o impulso que nos levou a enfrentar o desafio de trabalhar com outras fontes de pesquisa, quais sejam os relatos orais, a observação do espaço físico das salas de pré-escolas e as fotografias.

É a respeito dessa metodologia que farei algumas reflexões.

Tradicionalmente, os pesquisadores em história da educação tem recorrido aos documentos escritos como a única ou principal fonte de dados de suas pesquisas. Entre a história oral e a documental, dificilmente um historiador consideraria a primeira tão importante e segura quanto a segunda. (Martins, 1993)

Esse privilégio das fontes escritas e dos documentos oficiais tem como consequência, a exclusão da possibilidade de se escrever e conhecer a história de uma grande parcela da população.

Segundo Martins,

“são os que em público ou diante do estranho permanecem em silêncio: as crianças, os velhos, os agregados da casa, os dependentes, as mulheres. Ou os mudos da história, os que não deixam textos escritos, documentos”. (p. 16)

A partir desse problema, vários estudiosos vêm repensando as formas de se fazer pesquisa histórica e mudanças significativas vem sendo experimentadas no sentido de se redefinir os métodos, as fontes e os documentos que podem ou devem ser considerados e que possam inserir novos personagens, novos dados ou até mesmo novas inter-

Esse privilégio das fontes escritas e dos documentos oficiais tem como consequência, a exclusão da possibilidade de se escrever e conhecer a história de uma grande parcela da população.

equipe de coordenação, a participação dos pais, a clientela atendida. Além disso, discutir a respeito do papel que essa proposta exerceu sobre os rumos da pré-escola no estado de Mato Grosso do Sul.

Considero que essa pesquisa insere-se no conjunto maior de pesquisa que têm procurado compreender as origens da educação infantil no Brasil: quais os teóricos que exerceram (ou exercem ainda) influências no trabalho cotidiano na pré-escola; como as professoras vêm construindo um conjunto de conhecimentos e de práticas a respeito da educação das crianças pequenas; quais as categorias básicas para se compreender a especificidade do trabalho com crianças de 0 a 6 anos de idade.

Assim, a pesquisa iniciou-se com uma visita a três escolas² onde o projeto foi desenvolvido: Centro Educacional *José Rodrigues Alves* (em Aquidauana), Centro Educacional *Júlia Gonçalves Passarinho* (Corumbá) e Centro Educacional *Lúcia Martins Coelho* (Campo Grande).

Nas três escolas visitadas não foi encontrado nenhum material escrito; esse é um problema no qual se esbararam os pesquisadores: nos órgãos públicos, um documento existe apenas pela

² O projeto foi implantado nos Institutos de Educação das quatro principais cidades do antigo estado de Mato Grosso; a presente pesquisa abrangeu as cidades que pertencem atualmente ao estado de Mato Grosso do Sul.

pretações de fatos já conhecidos ou conhecidos parcialmente.

Cambi (1999) afirma que a partir dos anos 60, vem sendo desenvolvido um modo radicalmente novo de se fazer história. Ele aponta três revoluções na historiografia:

“A primeira referiu-se aos métodos e afirmou sua liberalização e seu radical pluralismo. A segunda tratou do tempo, dando vida a uma visão pluralista e dialética do tempo histórico. A terceira voltou-se para os documentos, ampliando essa noção articulando-a e desenvolvendo uma nova percepção das fontes e uma nova organização dos arquivos. Dessas três revoluções, amadureceu uma imagem crítica da história que trouxe à luz o pluralismo das abordagens e a complexidade de sua fisionomia, assim como a dialética do tipo de pesquisa que vem investigá-la.” (p. 29)

Ginzburg (1987) no prefácio à edição italiana de *O queijo e os vermes* discute as mudanças que estão ocorrendo na pesquisa histórica e afirma:

“No passado, podiam-se acusar os historiadores de querer conhecer somente as ‘gestas dos reis’. Hoje, claro não é mais assim. Cada vez mais se interessam pelo que seus predecessores haviam ocultado, deixado de lado ou simplesmente ignorado. ‘Quem construiu Tebas das sete portas?’ - perguntava o ‘leitor operário’ de Brecht. As fontes não nos contam nada daqueles pedreiros anônimos, mas a pergunta conserva todo o seu peso.” (p.15)

Na área da história da educação, essas mudanças também estão ocorrendo, mas durante muito tempo predominaram os estudos que se preocupavam apenas com os aspectos relacionados ao sistema educacional, aos projetos e programas oficiais e à legislação. Assim, ainda há uma lacuna que aos poucos está sendo percebida e preenchida ao se pensar a história da escola, dos métodos pedagógicos, enfim das questões relacionadas ao cotidiano escolar vivido pelos agentes dessa instituição: pais, alunos e professores.

Um exemplo recente é o trabalho de Faria Filho (2000) que, ao estudar a escola primária pública de Belo Horizonte no início do século XX utiliza-se dos relatórios dos diretores dos grupos escolares, e dos inspetores da instrução pública, além de cartas, ofício circulares e despachos encontrados no Arquivo Público Mineiro.

Segundo o autor,

“Por meio desses documentos, tivemos acesso a novos personagens da educação pública mineira. Creio ser um outro aspecto bastante positivo da pesquisa, acessa não apenas, nem fundamentalmente, as autoridades do ensino ou mesmo aqueles inspetores e diretores mais conhecidos. Estão aqui presentes em boa parte, muitas das pessoas que mais produziram a educação pública escolar mineira através de uma intensa atividade de apropriação das discussões e práticas pedagógicas que se produziram no Brasil e no exterior.” (p.16)

Quando se trata da educação infantil, essa lacuna é ainda mais visível, pois a educação das crianças pequenas é considerada uma questão menor e sempre esteve à parte do sistema oficial de ensino. Somente com a Constituição de 88, a educação infantil passa a fazer parte do sistema educacional, portanto até então, o atendimento a essas crianças ocorria a partir de projetos e programas temporários, com caráter experimental, sem a preocupação com a continuidade. Assim, é muito difícil (às vezes impossível) encontrar dados a respeito da educação das crianças menores de 7

Cambi afirma que a partir dos anos 60, vem sendo desenvolvido um modo radicalmente novo de se fazer história. Ele aponta três revoluções na historiografia...

anos de idade nos documentos e relatórios dos órgãos oficiais principalmente nos anos anteriores à década de 80.

Alguns pesquisadores³ a partir da contribuição de diversas ciências como

³ Na área da educação infantil podemos citar alguns autores como Sonia Kramer, Tizuko Kishimoto, Moisés Kuhlmann, Ana Lúcia Goulart de Faria, entre outros. Ver MEC. *Bibliografia Anotada*, 1995.

a sociologia, a antropologia e a história, vêm tentando romper com essa limitação e construindo um conjunto de conhecimentos a respeito da história da educação brasileira que inclua a história das crianças, dos professores, enfim dos sujeitos da história.

Segundo Demartini (1995)

“trabalhar com relatos orais de professores seria uma forma de acrescentar novas versões e indagações à pouco conhecida história da educação de diferentes segmentos da população brasileira e à própria história do funcionamento do sistema educacional” (p.7).

Assim, a história oral surge como uma possibilidade de trazer à tona e registrar acontecimentos, experiências, saberes, histórias de pessoas ou grupos que por motivos diversos ficaram à margem da história oficial.

Segundo Oliveira (1999)

“a história oral é parte da pesquisa na Sociologia, na Antropologia, na Psicologia, na História, enfim, ampliou espaços e ganha cada dia mais reconhecimento como possibilidade de contar e contribuir com a história que está sendo feita, vivida, por toda a sociedade”. (p.60)

Segundo Thompson (1992)

“A história oral é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria vida e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo” (...)Traz a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade (p. 44).

Hoje, o debate sobre os rumos da história oral é bastante amplo; muitas questões são levantadas a respeito dos limi-

tes e possibilidades dessa forma de se fazer pesquisa. Esse artigo não tem a pretensão de discuti-las profundamente

e sim apenas de apontar alguns aspectos que foram percebidos durante a realização da referida pesquisa.⁴ Quando se trabalha com relatos orais, o material da pesquisa vai se constituindo durante o processo, os informantes sempre têm um nome para indicar, um documento, um material escrito ou uma foto para mostrar, o que enriquece e complexifica o trabalho.

A diversificação das fontes ao mesmo tempo em que amplia as possibilidades do trabalho, traz novos problemas pois exige um exame mais criterioso do material, a comparação entre as informações e a busca de outras fontes que possibilite o confronto das afirmações.

A visita às escolas proporcionou, primeiramente, localizar as professoras que trabalharam no período e observar o espaço físico das salas de aula.

As vozes:

histórias, momentos e lamentos

Foram realizadas entrevistas com 8 professoras: 3 conversaram por telefone e outras 05 nos atenderam pessoalmente. Foram professoras que trabalharam no período, tanto na coordenação do projeto como em sala de aula.

As entrevistas foram individuais, semi-estruturadas que partiam das seguintes questões: Fale um pouco da experiência da casa-escola. Como era o cotidiano das salas?

Qual a importância da casa-escola para vc?

Mais importante do que as perguntas, foi o diálogo que se estabeleceu entre pesquisador e

pesquisado pois nesse tipo de trabalho, as questões vão surgindo para ambos e é no processo que as idéias vão se orga-

Assim, a história oral surge como uma possibilidade de trazer à tona e registrar acontecimentos, experiências, saberes, histórias de pessoas ou grupos que por motivos diversos ficaram à margem da história oficial.

tes e possibilidades dessa forma de se fazer pesquisa. Esse artigo não tem a pretensão de discuti-las profundamente

⁴ Oliveira (op.cit.) faz uma discussão interessante sobre história oral e cita os seguintes autores: BOSI, THOMPSON, HALBWACHS, QUEIRÓZ, ROUSSO, JOUTARD, PRIORE, DEMARTINI, GLAT, AMADO & FERREIRA, SIMSON, MEYHY, PORTELLI, ALBERTI, FERREIRA.

nizando, fazendo surgir dados, opiniões, avaliações. Houve, também os silêncios, as respostas deixadas para depois, os telefonemas posteriores para esclarecer uma ou outra questão. As professoras entrevistadas ressaltaram o fato de que nunca haviam tido a oportunidade de falar sobre a experiência e consideraram a pesquisa muito importante.

Demartini (op. cit.) ressalta que o relato oral só existe quando há uma escuta que tem de ser atenta, cuidadosa e paciente.

Por sugestão de uma das professoras entrevistadas, realizamos um encontro com algumas professoras do projeto em Campo Grande; o que foi uma experiência muito interessante pois, além de *mataram as saudades*, as professoras trocaram idéias, fotos e forneceram muitas informações para a pesquisa.

No conjunto de depoimentos, uma questão a ser destacada é a presença marcante da subjetividade. Como trabalhar com pessoas e menosprezar essa dimensão? Como garantir a objetividade dos dados?

Segundo Oliveira (op.cit)

“Considerando toda a subjetividade presente e a necessidade da objetividade, caminhamos na mediação entre essas questões inspirando-nos na fala de ELIAS (1997), quando ele trata das relações de envolvimento e distanciamento do objeto da pesquisa, dizendo que esse processo não é tão definido assim, especialmente nas chamadas ciências sociais, pois a vida dos indivíduos que compõem a sociedade está cercada por *processos cegos*, caminhos que os impedem de medir, quantificar, definir, direcionar os rumos de forma clara e objetiva, o imprevisto torna-se parte e alimento das relações sociais e da vida. (p.73)

Assim, seguindo o caminho da autora acima citada e enfrentando a difícil questão da objetividade/subjetividade, consideramos que os relatos das professoras foram fundamentais para o levantamento de dados e para organização das informações a respeito do projeto *casa-escola infantil do bom senso* (sua

No conjunto de depoimentos, uma questão a ser destacada é a presença marcante da subjetividade.

estrutura e seu funcionamento, as atividades realizadas no dia-a-dia, as reuniões, o trabalho em equipe).

Por outro lado, as informações foram complementadas pelo material escrito que elas tinham guardado e emprestaram para consulta: planejamentos semestrais, anuais, relatórios, e apostilas com orientações teóricas e práticas a respeito do método Montessori, elaboradas pela OBRAPE, instituição que dava os cursos para as professoras e prestava assessoria à Secretaria Estadual de Educação.⁵

Os relatos orais das professoras permitiram apreender aspectos importantes da experiência. Para elas, a experiência foi um sucesso⁶;

“... então ele foi constituído sobre uma proposta de você apresentar um sistema especializado da pré-escola que não existia né, um sistema onde toda a equipe era devidamente capacitada, a equipe era homogênea, uma equipe muito bem trabalhada, tanto é que ela foi criada nos moldes do Montessori.”

Esse sucesso é atribuído principalmente, a três aspectos: dedicação ao trabalho, organização e união da equipe;

⁵ OBRAPE-RJ- Organização Brasileira de Atividades Pedagógicas- dirigida pela professora Talita de Almeida que na época era membro da Associação Montessori Internacional.

⁶ É interessante observar que apenas uma das professoras teceu críticas ao projeto, tanto do ponto de vista do suporte teórico como das atividades práticas desenvolvidas pelas professoras. Ela realçou principalmente os aspectos ligados à alfabetização e afirmou que já naquele momento, não seguia à risca as orientações do método. Acreditamos que o depoimento dessa professora deveria ser aprofundado, porém apesar da nossa insistência, ela não concordou em nos atender pessoalmente.

“Na casa-escola nós tínhamos horário para entrar mas não para sair, a gente ficava até a última criança sair e o último problema a resolver, mas mesmo assim trabalhávamos contentes, não financeiramente, porque o salário era igual ao dos outros, mas só por você ter condições de trabalho e as professoras trabalhavam juntas com a ordenação”.

O trabalho diário com as crianças era organizado a partir do *planejamento por*

linha, então era ao mesmo tempo uma atividade coletiva e individual”

Todos os dias era realizado o “*momento do silêncio*”. A música também era muito valorizada:

“...cantava-se muito; cantos de rotina, dos dias da semana, das datas comemorativas, para parabenizar algum aluno que estava aniversariando, tudo na linha.”

Outras atividades bastante citadas pelas professoras foram os passeios (realizados a pé ou de ônibus para praças, jardins, museus, e outros pontos da cidade), as festas de aniversariantes do mês,

onde se comemoravam os aniversários das crianças e das professoras e as festas relativas às datas comemorativas.

O planejamento semanal das atividades era feito a partir da seleção dos conteúdos a serem trabalhados (separados por disciplina) e o material montessoriano era utilizado como recurso para “fixar os conteúdos”.

“Nós tínhamos materiais do som, tato. Olfato, gosto, por escala. Por ex. o material de tato, você colocava a mãozinha da criança na água morna, secava, passava talco para aguçar o tato e ia trabalhar normalmente, se iniciava as lixas, tinha a graduação das lixas, das cores, dos pesos para as crianças sentirem na mão as diferenças. Todo material tinha seu conceito, a partir do momento que ele via, que ele tocava à aprendizagem era maior e isso que era legal o retorno era imediato com as crianças. Por ex. a gente tinha um material dourado, o material mais rico do Montessori nele se trabalhava as 4 operações, noção de sinal multiplicação, soma, subtração, as crianças devoravam esse material e vai ver se tinham dificuldades com tabuada nas 1ª e 2ª séries”.

As atividades gráficas sucediam as atividades com os materiais concretos, “*somente depois de bem explorados passava-se para o papel*”. Eram atividades relacionadas à alfabetização, à matemática, às artes plásticas (desenho, pintura, colagem).

“Tinha atividades gráficas, também, onde as crianças antes de passar para o papel, faziam movimentos no ar, fazia no quadro, tínhamos os folhetos de linguagem, os folhetos de mate-

Nos relatos das professoras fica explícita a orientação montessoriana dada ao trabalho...

atividades que poderiam ser desenvolvidas de formas variadas: atividades individuais ou em grupo; na linha, no tapete ou nas mesas; livres ou dirigidas; diversificadas ou únicas; fora ou dentro da sala.

Nos relatos das professoras fica explícita a orientação montessoriana dada ao trabalho: a linha, o momento do silêncio, as atividades da vida prática são algumas das propostas da educadora italiana Maria Montessori.

Em todas as salas de aula existia a “linha pedagógica”, um círculo pintado no chão, onde eram realizadas várias atividades. No início do dia, os alunos sentavam na linha para conversar, contar as novidades, contar histórias, conversar sobre os assuntos novos, enfim, conversas informais. Era na linha, também que a professora apresentava um material novo, descrevia suas características, demonstrava como era sua utilização e passava para que cada criança o manuseasse. As atividades envolvendo movimentos como andar, correr, pular (de várias formas) também eram desenvolvidas na linha. A professora realizava os movimentos e as crianças a imitavam.

“quase todas as atividades eram desenvolvidas na linha. Para apresentar por exemplo os blocos lógicos: a professora na linha apresentava um aspecto por exemplo as cores e daí chamava cada criança para fazer o mesmo na

mática, seriados por dificuldades (o 1º folheto, o 2º, ...), todo o material era mandado pela secretaria e tínhamos apostilas que orientavam a aplicação, nós tínhamos toda uma sistemática com trabalho”.

As atividades da “vida prática” eram os momentos em que as crianças realizavam tarefas (individualmente ou em grupo) como varrer a sala, lavar seus guardanapos, passar a ferro pequenas roupas, lavar os utensílios utilizados em sala, lavar as mãos, escovar os dentes, pentear os cabelos, amarrar sapatos, abotoar camisas, trocar de roupa. Para a realização dessas atividades, a sala de aula deveria se parecer com uma casa, possuindo um espelho, uma pia, um tanque, uma tábua de passar roupa.

No entanto, nos depoimentos das professoras foi possível se ler muito mais do que informações a respeito de nomes, datas e números; as falas nos revelaram sentimentos, paixões e valores que nortearam o desenvolvimento do trabalho.

As professoras demonstraram um grande prazer em falar *daqueles tempos*, as entrevistas ativaram memórias, suscitaram lembranças e provocaram *saudades*. Esse diálogo entre as professoras demonstra um pouco desse sentimento:

– Elas traziam de casa, mas na escola também tinha, era opcional, o lanche da tia Chica.....era delicioso... aqueles pastéis.....

– Eu tenho até hoje a receita de uns bolinhos que ela fazia de água, sal e trigo, eu classifiquei de “bolinho do bom senso”

– Bolinho do Bom Senso?

– É eu coloquei esse nome porque não tinha nome e foi lá que eu aprendi. Não passava um aniversário em branco, era serenata, era bagunça, era presente....”

Da mesma forma, quando falam da importância do projeto em suas vidas e carreiras.

“Acho que foi uma fase da minha vida que eu jamais vou esquecer porque tudo o que eu tenho, tudo o que eu consegui de aproveitamento, de conhecimento foi tudo na casa-escola. Eu me formei, fiz faculdade na área de história, mas todo o meu trabalho foi na pré-

escola e na época, a casa-escola me ajudou muito, os cursos que eu fiz, a minha base.”

As professoras que trabalharam na *casa-escola* foram formadas no final dos anos 60/início dos anos 70. Na época, o curso de formação de professoras (curso normal) não incluía em suas disciplinas a questão da educação pré-escolar. Assim, o trabalho na *casa-escola* teve uma importância fundamental na formação das professoras que ali trabalharam; elas relatam que os cursos, as reuniões de planejamento, as discussões com a equipe, enfim, a oportunidade de desenvolver um trabalho nos moldes deste projeto, representou um aprendizado significativo para elas, exerceram uma grande influência em suas carreiras.

“Eu cheguei até 95 na pré-escola fazendo muita adaptação, pegando um pouquinho de cada coisa para se adaptar à sua sala de aula porque uma mudança brusca para quem está acostumado com o método montessoriano, depois vem o construtivista, então você tem que se adaptar. Eu até 1995 utilizei o material montessoriano, o pouco que a gente tinha, eu utilizava nas aulas.”

Ou ainda quando lamentam o fim do projeto e expressam um profundo sentimento de perda e revelam que se sentiram impotentes diante das propostas da Secretaria do Estado.

“O duro é que as pessoas que assumiram acabaram com tudo, não valorizaram nada do que significa isso tudo para nós hoje, aí veio o sistema normal, sem fundamento nenhum, você passava lá e via o material do Montessori

A partir dessas falas, fica evidente um problema que é muito comum na educação pública: cada nova gestão quer sempre implantar novas propostas...

jogado no canto e você sentia a dor, porque você sabia o que custou trabalhar para conseguir e a importância de tudo.”

A partir dessas falas, fica evidente um problema que é muito comum na educação pública: cada nova gestão quer sempre implantar novas propostas não considerando a experiência e o conhecimento acumulado por técnicos e professores.

O espaço: ocupação e significados

Retomando a visita às escolas: a observação do espaço físico das salas de aula⁷, constituiu-se e numa fonte muito rica de informações a respeito da experiência, pois:

“... em todas as instituições de educação infantil para as crianças pequenas de zero a seis anos de idade, o espaço físico expressará a pedagogia adotada...” Faria (1999: 95)

Reafirmando essa idéia Galardini (1996):

“...um espaço e o modo como ele é organizado resulta sempre das idéias, das opções, dos saberes, das pessoas que nele habitam. Portanto, o espaço de um serviço voltado para as crianças traduz a cultura da infância, a imagem da criança, dos adultos que o organizaram; é uma poderosa mensagem do projeto educativo concebido para aquele grupo de crianças.” (p.106)

As salas de aula da casa-escola foram construídas especialmente para atenderem crianças do *jardim da infância*, num anexo das escolas estaduais; salas muito amplas, com janelas proporcionando ótima ventilação e luminosidade.

A organização do espaço físico foi pensada para que as crianças pudessem satisfazer suas necessidades básicas com autonomia: as pias, os vasos sanitários, a lousa, as mesas, as cadeiras, as estantes com os materiais tinham tamanho e peso que garantiam a livre movimentação das crianças.

... as fotografias auxiliaram a pesquisadora a entender e complementar melhor os relatos, pois permitiram um certo retorno ao passado.

As salas foram equipadas com mobiliário próprio seguindo a linha montessoriana: mesas individuais, me-

sas duplas, mesas de quatro e mesa para o lanche, o *cabide da vida prática*, a *linha*, as estantes na altura das crianças.

A metodologia montessoriana previa que o espaço fosse sendo ocupado, aos poucos, com a participação das crianças e das professoras.

A descrição desse espaço físico pode ser feita a partir da observação das salas, dos depoimentos das professoras e das fotografias que foi a terceira fonte dessa pesquisa.

As imagens: fatos e lembranças

As fotografias foram encontradas com as professoras durante as entrevistas; são imagens de crianças e professoras em situações do cotidiano das escolas: festas, atividades em sala, passeios e foram utilizadas por nós como uma possibilidade de ilustração daquela experiência.

A partir das imagens é possível visualizar a organização do espaço físico, o mobiliário, os materiais, a expressão das crianças desenvolvendo as atividades, as roupas das crianças e das professoras. Ou seja, as fotografias auxiliaram a pesquisadora a entender e complementar melhor os relatos, pois permitiram um certo *retorno ao passado*.

Além disso, as fotografias funcionaram como uma fonte de recordações que ajudaram as próprias professoras a se lembrarem de vários aspectos do projeto. Foi muito interessante que durante o encontro

realizado em Campo Grande, ao reverem outras fotos, as professoras conversavam entre elas e iam confirman-

⁷ Apesar do projeto casa-escola não mais existir, as salas abrigavam turmas de pré-escola até 1998 quando a rede estadual de educação do Mato Grosso do Sul deixou de oferecer esse nível de ensino.

do, modificando ou acrescentando novas informações àquelas dadas anteriormente nas entrevistas individuais.

Algumas palavras finais

Assim, consideramos que a partir da análise e da problematização desse material- relatos orais, material escrito e iconográfico e observação do espaço físico das salas - pudemos fazer uma descrição inicial dessa experiência que pode ser considerada a pioneira em educação pública para crianças de 3 a 6 anos no estado de Mato Grosso do Sul.

Acreditamos que a partir disso, novas questões podem vir a ser levantadas e aprofundadas, tais como: Por que Montessori? Quais as relações do método com o modelo educacional proposto no momento (tecnicismo)? Qual a relação do método com o momento político

que o país vivia? Como o método foi apropriado no Brasil (ditadura militar)? Quais as influências do método no trabalho com a pré-escola?

É preciso ressaltar que tal pesquisa não teve o objetivo de avaliar a importância do método Montessori, mesmo porque refere-se a uma experiência específica e datada exposta às diversas variáveis de uma determinada cultura.

A nossa preocupação foi destacar a necessidade de se contar a história de uma experiência na educação pública no estado de Mato Grosso do Sul e as fontes utilizadas na pesquisa. Acreditamos estar contribuindo para a ampliação do conhecimento e do debate a respeito da educação das crianças de 0 a 6 anos de idade, assim como sobre as fontes que podem ser utilizadas nas pesquisas sobre essa temática.

Bibliografia

- CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. SP: Ed. UNESP, 1999.
- DEMARTINI, Zeila de B. *Relatos orais: nova leitura de velhas questões*. Revista Portuguesa de Educação, Universidade do Ninho, nº 8, 1995.
- FARIA, Ana L. G. *O espaço físico nas instituições de educação infantil*. IN: Subsídios para credenciamento e funcionamento das instituições de educação infantil. Vol II. MEC, Brasília, 1998.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo Fundo: UFP, 2000.
- GALARDINI, Ana Lia. *Avaliação da qualidade no atendimento à infância*. Anais do II Simpósio Nacional de Educação Infantil. Brasília, 1996.
- GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes- o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição*. SP: Cia das Letras, 1987.
- KULHMANN JR., Moisés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- MARTINS, José de S. *O Massacre dos Inocentes*. São Paulo: HUCITEC, 1993.
- MONTESSORI, Maria. *A criança*. São Paulo: Círculo do Livro, 1990.
- OBRAPE- Organização Brasileira de Atividades Pedagógicas. Rio de Janeiro: 1978 (II ed.)
- OLIVEIRA, Magda S. *Lembranças de infância: que história é esta?* Dissertação de Mestrado. UNIMEP, 1999
- ROSA, Mariete Félix. *A educação das crianças em idade pré-escolar em Campo Grande-MS (1980-1992)*. Dissertação de Mestrado. FEUSP, 1999.
- SILVA, Anamaria S. *Políticas de Atendimento às crianças pequenas em Mato Grosso do Sul (1983/1990)*. Dissertação de Mestrado. FE/UNICAMP, 1997.
- THOMPSON, Paul. 1992. *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

.....

O presente artigo pretende expor observações e análises de um estudo realizado com os instrutores que ministram cursos de Qualificação Profissional em Mato Grosso do Sul.

Palavras-Chave: Qualificação profissional,
Trabalho docente

Observations and analysis were made about some courses to training persons for Professional Qualifying realized in MS Brasil.

*Keywords: Professional qualifying,
Training works*

Um "Olhar" sobre os Cursos de Qualificação Profissional em MS*

Marly Teixeira
Morettini

Pedagoga e mestre em
Educação pela Universidade
Federal de Mato Grosso do
Sul. Professora do Depto. de
Educação/CCHS-UFMS.

Introdução

A idéia deste trabalho surgiu da necessidade de se avaliar qualitativamente os cursos realizados pelo PEQ/MS em 1999, a partir da linha de pesquisa do Curso de Mestrado em Educação - "Educação e Formação Profissional". Para tanto, foram escolhidos os instrutores que ministram os referidos cursos, por se entender a importância que a qualidade dos recursos humanos pode exercer na dinâmica desse processo; o que não significa, de forma nenhuma, responsabilizar somente os professores pelas questões que se colocam.

A proposta foi analisar como os instrutores entendem a Educação Profissional e como vêem a difícil relação que se estabelece entre a atividade docente que executam e as questões do mundo do trabalho, a partir da compreensão que eles têm, e do significado que atribuem às próprias experiências.

Entende-se que na atividade que realiza diariamente, o professor vai se apropriando de conhecimentos,

* Artigo baseado no relatório de acompanhamento do projeto realizado junto aos cursos propostos pelo plano estadual de Qualificação Profissional em MS - PEQ-MS/1999.

concepções elaboradas nos diferentes espaços de aprendizagem em sua formação acadêmica ou em serviço, em leituras e discussões, nas vivências do ensino, nas relações com os outros, enfim, nas tantas vivências sociais estabelecidas.

Nesse sentido, não foi objetivo deste trabalho avaliar a competência dos instrutores, até porque essa é uma questão muito difícil, mas tentar compreender quais são as suas concepções, como vêm as propostas dos cursos, como entendem a relação desse trabalhador que busca um curso de qualificação com o mercado, através das representações que eles vão encadeando em seus discursos.

Metodologia

Para coletar as informações foram utilizadas entrevistas livres, semi-estruturadas e observações em sala de aula.

O projeto desenvolveu-se no ano de 1999 e envolveu instrutores que ministram disciplinas nos cursos de Qualificação Profissional; coordenadores pedagógicos dos cursos e alguns elementos que coordenam os projetos das Unidades Executoras em Campo Grande, Aquidauana e Anastácio. Ao todo, foram ouvidas 15 (quinze) pessoas ligadas diretamente aos cursos do PEQ, escolhidas aleatoriamente.

Não houve critério determinado para a seleção dessas pessoas - optou-se pela diversidade em relação à idade, experiência, sexo, grau de escolaridade, tipos de cursos, em função do interesse deste trabalho.

Para a análise dos dados coletados foram importantes a compreensão do homem como um sujeito histórico-concreto que leva a uma visão menos fragmentada do psiquismo humano, e os estudos sobre a educação como prática social e sua relação com o trabalho.

O projeto contou com momentos considerados importantes:

- as entrevistas realizadas com os instrutores dos cursos de qualificação profissional;
- as entrevistas com os coordenadores dos referidos cursos;
- as entrevistas com elementos responsáveis pelos projetos das Unidades Executoras dos cursos;
- as observações em sala de aula;
- a análise do material utilizado nos cursos.

Entre os materiais analisados destacam-se:

- Cidadania e Direitos Humanos - Projeto Saber - 1999.
- Apostilas elaboradas pelas Unidades Executoras (1999):
 - Técnicas de Vendas
 - Eletricista
 - Pintor de Obra
 - Apostila de instrutor de curso de pedreiro
 - Secretariado
- Plano Estadual de Qualificação. Mato Grosso do Sul. 1999 - 2000.
- Oferta de empregos e o perfil das vagas no município de Campo Grande-MS - SAST - 1999.

A idéia que serviu como referencial, desde o início, foi a de colaborar, através de análise dos dados e das informações coletadas, para a melhoria dos Programas de Educação Profissional em MS.

Resultados e Discussão

A respeito dos instrutores que ministram cursos de Qualificação Profissional

Ao se tentar compreender quem é o instrutor que ministra cursos de qualificação profissional, não se pode deixar de observá-lo em seu contexto de trabalho. Estudos realizados¹ apontam para a importância da atividade do homem, planejada mentalmente, como traço que o caracteriza e o diferencia dos animais.

Para Leontiev (1978), é a atividade externa que “desbloqueia” o círculo dos processos mentais internos e abre-o para o mundo objetivo.

Nessa perspectiva, a atividade humana é entendida como uma forma complexa de relação do homem com o mundo, direcionada a um fim consciente.

¹ Trabalhos dos estudiosos que têm como matriz de suas teorias, o materialismo histórico.

A compreensão da atividade humana como categoria é importante para a explicação dos processos psicológicos porque envolve o homem em seu contexto histórico.

Os instrutores são pessoas que trabalham ministrando aulas nos cursos de Qualificação Profissional, realizando um tipo de trabalho entendido como não-manual.

Entende-se o trabalho docente como um trabalho não produtivo (gera mais-valia para outros setores), assalariado e de utilidade para a sociedade, mas que não se configura de forma totalmente alienada e nisto reside a sua especificidade. O professor, como muitos autores afirmam, ainda goza, dadas as condições em que se realiza a atividade docente, de uma “certa” autonomia sobre o seu processo de trabalho. O professor é um funcionário que pertence às classes médias da população, pela natureza do trabalho que realiza.

Refletir sobre a atividade que o instrutor realiza significa revê-lo em suas relações sociais, na especificidade da tarefa que executa, e recuperar a atividade para tentar compreendê-lo implica em observá-lo em seu contexto, diante do qual adota posições e atitudes.

Os instrutores pesquisados são homens e mulheres - nesse espaço não houve predomínio de mulheres, conforme atestam trabalhos anteriores² - concentrados na faixa de 25 a 48 anos, casados na maioria, com filhos. A presença de ho-

mens, diferentemente dos cursos de Magistério, deve-se à tal parte prática dos cursos (pedreiro, pintor, eletricista) e ao fato da equipe de coordenação dos sindicatos que ministram cursos, ser formada por homens, em sua maioria. O nível de instrução varia de 1º grau incompleto a 3º grau com Especialização.

Os instrutores que possuem níveis mais baixos de escolaridade são os que ministram as chamadas “Habilidades Específicas” (“a parte prática”) nas propostas dos cursos que seguem a orientação do Planfor e que exige como currículo mínimo: Habilidades Básicas, Habilidades Específicas e Habilidades de Gestão. Os instrutores com maior nível de instrução são os que ministram as Habilidades Básicas (“a parte teórica”) e as Habilidades de Gestão. Estes últimos geralmente pertencem à equipe permanente da Unidade Executora³ (que os coloca como contra-partida nos projetos) ou são contratados, de última hora, às pressas, quando é liberada, para as referidas unidades, a verba para os cursos.

“Os instrutores são escolhidos assim - a gente faz uma divulgação no jornal, mas já temos o efetivo - 6 instrutores permanentes, só que, quando chega o recurso, em outubro geralmente, a gente precisa de 40, aí tem que correr atrás dos outros”.⁴

Os instrutores que possuem nível sócio-econômico mais baixo afirmam que

A compreensão da atividade humana como categoria é importante para a explicação dos processos psicológicos porque envolve o homem em seu contexto histórico.

² Cf. Trabalhos de MELLO, G. N. (1982); PEREIRA, L. (1969); GATTI, B. (1994); ROSEMBERG, F. (1994).

³ Unidades Executoras são as instituições cadastradas para desenvolver projetos de cursos na área de qualificação profissional.

“Os instrutores são escolhidos assim - a gente faz uma divulgação no jornal, mas já temos o efetivo - 6 instrutores permanentes, só que, quando chega o recurso, em outubro geralmente, a gente precisa de 40, aí tem que correr atrás dos outros”.

⁴ Todos os depoimentos presentes neste trabalho referem-se às pessoas entrevistadas. Muitos coordenadores do curso, são instrutores também, porque pertencem à equipe da Unidade Executora.

gostam de participar dos cursos porque essa é uma possibilidade de aumentar a renda familiar, e os que possuem nível sócio-econômico mais elevado arriscam-se a falar em expectativas que os cursos oferecem, mas queixam-se do valor da hora/aula e demonstram frustração com os resultados do trabalho.

Entretanto, todos os instrutores acabam afirmando que aceitam ministrar cursos porque entra um dinheiro a mais (mesmo pouco) no orçamento doméstico.

“uma h/a por R\$ 10,00? É possível?”

“na avaliação do PEQ, eu queria que aparecesse uma pergunta em que eu pudesse colocar que as horas que a gente ministra não são suficientes para qualificar⁵ ninguém; elas podem até preparar, se a gente quiser pensar assim, mas qualificar... mas, não existe espaço na avaliação...”

Para os instrutores que têm nível sócio-econômico mais baixo, que coincide com o menor grau de escolaridade (1º grau incompleto), a oportunidade de trabalhar como instrutor parece interessar bastante.

“eu acho muito bom ter essa oportunidade de trabalhar...”

Entretanto, todos os instrutores acabam afirmando que aceitam ministrar cursos porque entra um dinheiro a mais (mesmo pouco) no orçamento doméstico. Este fato remete à pesquisa de Pessanha (1995), que pergunta: *“que profissão é essa, cuja escolha parece estar mais relacionada às estratégias familiares do que às características do trabalho realizado e até mesmo ao mercado de trabalho?”*⁶

Sabe-se que o trabalho pedagógico, neste século no Brasil, passou de um modelo tradicional, de forma não burocrática, em que o professor gozava de autonomia em relação ao ensino e à

organização do trabalho, para um modelo completamente burocrático, dito tecnicista, que trouxe consigo a divisão de tarefas, as formas de controle, a hierarquia e conseqüentemente a diminuição da autonomia do professor em sua própria atuação. É nesse sentido que Apple (1991), coloca seus estudos sobre a separação entre concepção e execução no trabalho do professor.

O autor questiona se o professor estaria perdendo o controle sobre o próprio trabalho,

uma vez que o controle do ensino está se movendo tanto para dentro, como para fora. Observa que o controle sobre o ensino e sobre o currículo está cada vez mais sendo retirado de dentro da sala de aula e atribuído a corpos legislativos e administrativos, e os professores estão se transformando em executores isolados dos planos, procedimentos e avaliação dos outros.

Embora essas reflexões refiram-se ao trabalho docente realizado no contexto escolar, a questão da organização dos cursos de qualificação profissional não foge disso. Os cursos, geralmente se transformam em treinamentos, em que os instrutores seguem um programa determinado pela Unidade Executora (listagem de conteúdos) que, por sua vez, é determinado pela política de Educação Profissional, em nível nacional.

“a carga horária, a gente segue um padrão quase nacional de 70, 75, 90 h/a; mas também nesse caso há um certo engessamento do Ministério do Trabalho, porque quando você define montante e meta, fica definido automaticamente quantas pessoas, você vai atender e isso define a carga horária; eu acho que a gente deveria ter a possibilidade de definir”.

“para os efetivos, além da Formação de Formadores (que é obrigado) nós temos desen-

⁵ Os grifos são do trabalho.

⁶ “A trajetória histórica da categoria profissional professor primário no Brasil, após a década de 60” - UFMS/1995.

volvendo documentos, preparação de apostila, como utilizar a apostila e os instrutores vêm desenvolvendo isso nos cursos”.

É dessa forma que os instrutores se transformam em meros repetidores de propostas (apostilas) elaboradas por outros,

“nós damos uma material, em forma de sugestão para as Unidades Executoras trabalharem”.

e como não há avaliação no final dos cursos, nem a Unidade Executora se reúne com os instrutores para discutir o trabalho realizado - terminado o curso, cada um vai para o seu lado - (a não ser os que pertencem à equipe permanente, e que também não se reúnem) não existe reflexão encima dessas questões e a Unidade Executora continua recebendo “o seu material” como sugestão e que é reelaborado ou repassado para os instrutores trabalharem nos cursos.

“é bom falar sobre essas coisas que a gente não fala na avaliação do PEQ”.

De materiais oferecidos como sugestão e de apostilas; da difícil e mal-compreendida relação teorial/prática.

As Unidades Executoras dos cursos de qualificação profissional “parecem” gozar de autonomia para organizar os seus cursos

“a orientação do PLANFOR é feita em linhas gerais, porque cada caso é um caso, nós aqui, nos organizamos com os sindicatos filiados”

mas recebem da SETER (Secretaria Estadual de Trabalho, Emprego e Renda), responsável pela execução da política do PLANFOR, em MS, um material, como sugestão para ser utilizado (ou não) nos cursos organizados. Esse material, que contém um currículo mínimo, pode ser repetido na íntegra (ou não), mas acaba sendo, pelo menos em linhas gerais. A parte que corresponde às Habilidades Básicas é sempre mantida; o que varia é a parte referente às Habilidades Específicas, diferente em cada curso (pintor, pedreiro, eletricista,

etc). Nesse sentido, a equipe da Unidade Executora organiza um material (apostila) que é entregue ao instrutor para ser utilizado. O instrutor toma conhecimento do material a ser usado nos cursos e o “trabalha” com seus alunos. Existe uma apostila para os instrutores e outra para os alunos.

Os assuntos da apostila dos instrutores são discutidos nos cursos de Formação dos Formadores, que

“acontecem” no final do ano - a capacitação é requisito básico para o instrutor ministrar cursos; o governo propõe as bases, através do Ministério do Trabalho”

mas, só os instrutores que pertencem às equipes permanentes fazem esses cursos, porque os outros são procurados às pressas, quando saem as verbas para os projetos.

Segundo a política do PLANFOR, a qualificação profissional hoje, passa a dar lugar a uma nova idéia, a de **competência**, e para que ela seja conseguida propõe que sejam trabalhadas nos programas de Educação Profissional dimensões variadas: cognitivas, motoras e atitudinais, através das chamadas Habilidades que devem buscar o “aprender a aprender” e o “aprender a pensar” permitindo maior autonomia, maior capacidade de resolver problemas novos, de adaptação às mudanças, de superação de conflitos, de comunicação, de trabalho em equipes, de decisão ética.

Nessa perspectiva, as Habilidades aparecem divididas em: Básicas - podem ser entendidas em uma ampla escala de atributos que propiciem o desenvolvimento de raciocínios mais elaborados; Específicas - relacionadas aos saberes, saber-fazer e saber-ser; de Gestão - relacionadas às competências de empreendimento, de trabalho em equipe.

Por conta disso, a educação profissional é entendida como estratégia de desenvolvimento, capaz de influir no processo de formação da cidadania e da produção econômica. Em relação à formação da cidadania, pretende-se, em condições favoráveis e através da quali-

dade dos professores contribuir para a formação do “sujeito social”. Em relação ao sistema produtivo interessa um trabalhador capaz de “aprender a aprender”, “saber pensar”, de avaliar processos produtivos, discutir qualidade e alternativas, tomar decisões contextualizadas. Nesse sentido, o trabalhador qualificado interferiria no mercado de trabalho e conseqüentemente na produtividade ganhando mais, consumindo mais e participando mais dos sindicatos, o que poderia vir a interferir no processo de produção.

Interessa pontuar aqui, a importância da formação básica, para que o trabalhador atinja condições qualitativas satisfatórias, tornando-se mais “trabalhador-sujeito”. Mas, o que se questiona é o que existe por trás do discurso e a forma da operacionalização das idéias propostas nesses discursos. No início da “apostila” dos instrutores vem um pedido enfático:

“ensine para o aluno todas as “dicas”, principalmente relacionadas à sua prática, aquelas que levam o trabalhador a evitar o erro. Ensine-o a prevenir o erro; o que desejamos é que seu aluno seja bem preparado para realizar o serviço do jeito certo”.

Frigotto (1987), aponta para uma crise do aprofundamento teórico, na questão da relação educação/trabalho, ao nível do sistema educacional e de instituições de formação profissional, bem como no interior da educação sindical e dos movimentos sociais. Nessa perspectiva, o autor observa que o modo de orientar na prática, a relação trabalho/educação, mesmo em quadros progressistas, passa por duas dimensões: uma moralizante em que o trabalho manual e intelectual aparecem como igualmente dignos, formadores do caráter e da cidadania; e uma dimensão pedagógica em que o trabalho aparece como um laboratório de experimentação - aprender fazendo.

Com isto surge uma constatação - o conhecimento que o trabalhador recebe nos cursos de formação profissional é outro, não coincide com o conhecimento historicamente acumulado, e fica difícil

pensar a educação do trabalhador, sem uma consciência maior adquirida nas apropriações que poderia realizar.

A maneira de operacionalização dos cursos dividindo os conteúdos entre diferentes instrutores - a “parte teórica” (um instrutor mais habilitado - 2º grau completo ou 3º grau) e a parte prática (1º grau incompleto, geralmente) que trabalham completamente desarticulados, ajuda a acentuar a separação teoria/prática. A questão não é apenas um divórcio entre a prática e a teoria, mas uma precariedade da fundamentação teórica e sua transformação em prática. A relação teoria/prática não é compreendida como duas facetas de um mesmo processo, nem é valorizada como tal.

“não adianta carregar em análises filosóficas das coisas porque eles não têm o menor interesse por isso; eu acho, não estou falando que não é importante, de jeito nenhum, mas tem que dosar, essas pessoas não conseguem ficar paradas uma hora, na sala, vendo teoria.”

“você vê, esse instrutor só tem o 1º grau, assim mesmo incompleto, mas ele domina o ofício e por isso ele dá a parte específica do curso”.

A parte teórica da “apostila” consta de conteúdos referentes às questões chamadas de cidadania: identidade, qualidade do trabalho, direitos e deveres do trabalhador, acidentes de trabalho, postura; e conteúdos referentes ao embasamento prático do trabalho (mistura de tintas, massa, fiação), específicos a cada curso. Com isso o instrutor pretende que o trabalhador consiga “se virar” quando conseguir um emprego. E a teoria é entendida sempre como aqueles conteúdos que fundamentam a prática. Nesse sentido, um pintor de paredes precisa entender de tintas que é o que vai embasar a sua ação.

“eu gostaria que os nossos cursos tivessem um instrutor só para ministrar a teoria e a prática, ao mesmo tempo, para ir embasando o trabalho; mas com um instrutor prático não dá; às vezes, eu sento com eles e trabalho o conteúdo antes, e você vê, a nossa clientela dos cursos, não sabe ler; então a gente tem que ver como trabalhar a teoria, uma metodologia especial.”

e realmente essa metodologia especial para trabalhar a “teoria” existe - num

curso de biscoitos, as receitas eram todas feitas através de imagens dos produtos.

Nosella (1987), fala da preocupação em melhorar a “embalagem” dessa mercadoria que ninguém quer, e por causa disso sugerem a criação de mais cursos técnicos ou estágios de qualificação. E os instrutores, com nível de escolaridade mais elevado também expressam a sua preocupação ao pretender trabalhar conteúdos teóricos com uma clientela com tão poucas possibilidades para isso.

E Nosella ainda observa que concepções pedagógicas de cunho assistencialista vão homogeneizando indiscriminadamente qualquer tipo de atividade que sirva para a sobrevivência e, sob a categoria de “trabalho”, inventam cursos para cabeleireiros, manicures, para vendedores de quinquilharias ou para artesanatos caseiros. E adverte, até para engraxates existem cursos!

O coordenador de um curso de crochê, realizado no interior do Estado, queixou-se da falta de frequência das mulheres às aulas, pois

“elas tinham que fazer o serviço de casa, não tinham com quem deixar seus filhos - não tinham condições de terminar o curso”

É fato que os alunos não demonstram interesse nas aulas “teóricas”; todo seu interesse está voltado para as aulas práticas, e é nestas que se pode assegurar a sua participação. Nos trabalhos com textos, poucos se oferecem para fazer a leitura - um

ou dois. O mais interessante é que, para os instrutores, esse fato aparece como muito natural, embora eles sempre apontem como importante “a

questão teórica” e nisso reside a contradição. Fica claro que, em cursos de qualificação profissional e para os instrutores, a relação educação/trabalho identifica-se com o prático.

Minayo (1987), observa que o professor como produtor de educação e cultura que é, por profissão, tem que

aprender estratégias questionadoras e transformadoras do próprio processo de produção no qual está inserido. E os instrutores desejam ser chamados de professores - “nós somos professores, por que instrutores?”

É importante pontuar que, se a discussão envolve “os problemas do trabalhador na sociedade contemporânea”, os alunos questionam e participam, mas tem que ser como discussão, “teoria” não (?); “leitura”, nem pensar!

De como os cursos de qualificação profissional acabam voltando-se mais à economia informal do que ao mercado de trabalho.

A operacionalização dos projetos de curso de qualificação não é organizada de acordo com uma pesquisa de mercado, embora as Unidades Executoras recebam da SETER, algumas informações a respeito das áreas econômicas de maior carência

“a gente trabalha de acordo com as necessidades detectadas, assim no dia-a-dia e também um pouco na imaginação; porque a carência é a olho nu, sem precisar de um trabalho mais científico”

Interessa saber como se dá essa procura. Os instrutores entendem que é para

... as pessoas buscam os cursos de qualificação para aprender uma atividade que as ajude a sobreviver em tempos difíceis, até porque “não existe emprego”.

“se aprender um ofício” e assim, quando aparecer um “trabalho” para fazer, eles já sabem e poderão pegar. Nesse sentido, as pessoas buscam os cursos de qualificação para aprender uma atividade que as ajude a sobreviver em tempos difíceis, até porque “não existe emprego”. Mas, segundo o Ministério do

Trabalho / SEFOR (Secretaria de Formação e Desenvolvimento) “os programas de qualificação e requalificação profissional são cursos e treinamentos em habilidades básicas, específicas e de gestão, sempre com foco na empre-

Por conta disso, os instrutores esforçam-se para que o trabalhador “aprenda” esse ofício, em cursos de qualificação que os instrutores das habilidades básicas entendem que não qualificam...

gabilidade dos treinandos, em face de potencialidades dos mercados de trabalho regionais ou locais”.

Entretanto, apesar das Unidades Executoras afirmarem que escolhem seus cursos baseadas no senso comum, existe pesquisa recente realizada pela Secretaria de Assistência Social e Trabalho (SAST) em nossa cidade, visando a retratar o perfil do mercado do trabalho e que revela a “Oferta de Empregos e o Perfil da Vagas no Município de Campo Grande-MS”, em cujo relatório final apresenta o total da oferta de empregos, por setor de atividade (primário, secundário e terciário) na capital do Estado. Sabe-se que a mesma pesquisa foi realizada, em nível de Estado, pela SETER. O não conhecimento desses dados revela uma desarticulação entre os diferentes órgãos e esferas (municipal/estadual).

“só uma pesquisa poderia fornecer dados seguros, de mercado; além do mais precisava uma articulação maior entre as Secretarias do governo, porque a qualificação profissional tem que caminhar dentro da política de desenvolvimento do Estado”.

É a partir das precariedades nas relações de trabalho, que as pessoas que buscam os cursos de qualificação não esperam a “empregabilidade” mas um espaço para realizar uma atividade quando aparecer e garantir (?) a sobrevivência.

Por conta disso, os instrutores esforçam-se para que o trabalhador “aprenda” esse ofício, em cursos de qualificação que os instrutores das habilidades

básicas entendem que não qualificam, em função da carga horária muito pouca e da baixa escolaridade dos aprendizes. Por isso, seus alunos não conseguem manejar adequadamente o conhecimento; os cursos viram “treinamentos” e fica difícil perseguir o objetivo da formação de atitude emancipatória, baseada na capacidade de resolver autonomamente os problemas e que exige paralela-

mente a capacidade de crítica e auto-crítica.

“no caso de nossos cursos não há relação com a empregabilidade, mas o sujeito quer ampliar a possibilidade de trabalhar informalmente por aí; de repente, ele não se emprega em lugar nenhum, mas se aparecer algum trabalho ele já sabe - essa é uma satisfação que não está relacionada a receber o diploma e sair correndo atrás do emprego”.

A partir dessas reflexões, pode-se questionar ainda a relação custo/benefício desses programas.

Sabe-se que o PLANFOR tem como meta qualificar e requalificar milhões de trabalhadores e para atingi-la prevê a articulação de ações e a mobilização de recursos das mais variadas agências de educação profissional como: Universidades, Redes de ensino públicas e particulares, Instituições de formação profissional, Escolas livres, Sindicatos, Empresas e Ong's.

Entretanto, até que ponto esse investimento realizado atinge o objetivo de “qualificar a clientela para o trabalho” nos termos em que a política nacional propõe ou, até que ponto a avaliação realizada possibilita avançar no acompanhamento desses programas sociais, fica difícil saber.

Importa reconhecer que as avaliações quantitativas são fundamentais quando se trata de dinheiro público; é necessário saber quanto se gasta e para onde o recurso vai; mas se se pretende mudanças nos rumos da política de educação profissional é necessário que se crie outras estratégias de avaliação que pos-

sibilitem ajudar no acompanhamento do impacto dessas políticas na sociedade.

*Sobre trabalho, emprego,
serviço, ofício - diferentes
concepções entendidas sob a
mesma ótica.*

Antunes (1995), questiona se a categoria trabalho estaria perdendo o “estatuto de centralidade”, no universo da práxis humana existente na sociedade contemporânea, em função das transformações agudas presenciadas nos últimos anos, principalmente nos países de capitalismo avançado. Mas, observa que as tendências em curso (a diminuição do fator subjetivo do processo de trabalho em relação aos fatores objetivos ou o aumento crescente do capital constante em relação ao variável) não permitem concluir pela perda dessa centralidade no universo de uma sociedade produtora de mercadorias.

Muito se tem ouvido a respeito da relação educação/trabalho, mas na maioria dos estudos, a noção de trabalho aparece ligada à idéia de profissão, emprego, serviço, e a concepção de curso como uma qualificação para desempenhar essa profissão.

Nosella⁷ aponta para a necessidade de se entender essa relação num sentido mais amplo, ou seja, como articulação historicamente concreta do processo educativo do homem com o processo de organização e valorização das forças produtivas.

“se ele for para o mercado de trabalho, a gente já direciona para aquela atividade, se ele está na “limpeza e manutenção” a gente vai na empresa, vê tudo o que ele precisa saber, colhe os dados e trás os conteúdos para serem trabalhados nos cursos”.

Nos depoimentos dos instrutores essa questão aparece muito misturada, bem como nos materiais trabalhados nos

cursos. A palavra trabalho serve para designar qualquer atividade realizada ou a se realizar.

Nos documentos (apostilas) para serem utilizados nos cursos, o que se pode apreender é a orientação de uma equipe, em forma de conteúdos sistematizados para outros (instrutores) desenvolverem. Não se pode observar, através deles, em que condições foram produzidos, nem de que forma os objetivos ali definidos poderiam ser alcançados em cursos rápidos de qualificação profissional.

As reflexões que o material sugere não permitem avançar no entendimento das relações de trabalho, geralmente prendem-se ao dia-a-dia das tarefas; os mecanismos de intervenção são sistematizados em forma de questionários ou dinâmicas de grupo, para facilitar a compreensão da clientela e fica difícil entender qual o real alcance que as apostilas poderiam ter nos alunos, nos instrutores e nas práticas por eles desenvolvidas.

“o que desejamos é que seu aluno seja muito bem preparado para realizar o serviço do jeito certo”.

Ora, os objetivos refletem a “dimensão moralizante” já citada anteriormente “isto estimula o seu envolvimento e sua percepção, sua valorização pessoal e vai conduzi-lo à tão almejada cidadania”

ora, a “dimensão pedagógica”

“o objetivo de seu trabalho, neste projeto, é levar o aluno a conhecer as várias partes do mundo do pedreiro”.

Infelizmente, a relação educação/trabalho está sempre sendo pensada de forma restrita, o que acaba reduzindo a noção de trabalho.

Fica difícil reverter esse quadro porque não há discussão entre os instrutores dos cursos, nem avaliação após o término dos mesmos.

“se existe avaliação nós não tomamos conhecimento; uma vez um professor da UFMS (FAPEC) trouxe uma avaliação para o aluno fazer com 8 folhas. Não vai fazer, nem em uma semana ele faz; isto não é graduação, é pedreiro”.

⁷ NOSELLA, Paolo. Aspectos teóricos da pesquisa educacional. Da metafísica ao Empírico, do Empírico ao Concreto. Trabalho elaborado para o curso de Mestrado em Educação. São Carlos, julho de 1984.

A representação de trabalho revelada pelos instrutores e subjacente nos documentos vai se sedimentando a partir da percepção de ocupação, emprego, função, tarefa dentro do mercado. O trabalho aparece como uma “virtude universal” através da qual o trabalhador pode ascender socialmente e conquistar a cidadania.

No capítulo, “Construindo a Cidadania” no material utilizado, aparece o “Estatuto do Homem” de Thiago de Melo para ser trabalhado como texto:

“Fica decretado que agora vale a verdade, que agora vale a vida

e que, de mãos dadas, trabalharemos todos pela vida verdadeira.

Fica decretado que todos os dias da semana, inclusive as terças-feiras

mais cinzentas, tem o direito a converter-se em manhãs de Domingo”.

Da forma como o texto for trabalhado poderá até parecer verdade que coisas tão importantes possam ser resolvidas assim, de maneira tão simples...

Fica difícil pensar na organização de cursos de qualificação profissional com o objetivo de desenvolver conhecimentos e de formar consciência crítica sem uma análise adequada dessas questões.

“nós não fazemos avaliação dos cursos - só assim com os alunos, se gostaram ou não”

De acordo com as políticas públicas na área de Educação Profissional, dotar os trabalhadores de conhecimentos básicos e polivalência é uma exigência da globalização e uma das maneiras de elevar as possibilidades de emprego para o trabalhador e a eficiência da economia.

O PLANFOR tem por objetivo oferecer educação profissional para o trabalhador, através dos programas de qualificação e requalificação. Entretanto, os cursos realizados em nosso Estado têm atingido mais a economia informal do que o mercado e, através dos materiais utilizados, compreende-se que a empregabilidade passa a ser entendida mais, como uma maneira do trabalhador manter o emprego ou estar capacitado para arrumar outro se perder aquele.

Uma ênfase muito presente nos discursos sobre Educação Profissional é

também a questão das “características pessoais” que o trabalhador precisa ter para atender as expectativas da empresa. Mas, Araújo (1999), chama a atenção para os objetivos da empresa em atingir maiores ganhos de produtividade, com a ameaça, quase sempre velada, do fantasma da demissão para o trabalhador. E observa que “qualidade pessoal” é qualidade da pessoa, mas nessas circunstâncias o sujeito dessas qualidades passa a ser o lucro.

No material utilizado para o trabalho com as Habilidades de Gestão, nos cursos, aparece a questão da “Qualidade no Atendimento como fator de produtividade” e no item “Melhorando seu desempenho profissional”, vem toda uma listagem de conteúdos para “se trabalhar os atributos pessoais que o trabalhador precisa “treinar” ou “adquirir” para ser “um bom trabalhador”.

É importante pontuar que os instrutores não estão atentos para essas questões.

“nós temos uma parte teórica, que são também as atitudes deles e toda a forma de eles se comportarem no trabalho - às vezes não sabem falar ou se apresentar bem no local de trabalho”.

Nesse sentido, os próprios trabalhadores são responsabilizados pelas estratégias que poderão levá-los até o mercado - o indivíduo não está apto para acompanhar as mudanças existentes - e as habilidades e conhecimentos passam a ser discutidos como possibilidades de saída, nos cursos de qualificação.

E os instrutores parecem corresponder à expectativa que é depositada neles - fazer a mediação dessas ideias entre a política proposta e o trabalhador a ser qualificado.

Essas “características pessoais” que o trabalhador precisa ter (ou adquirir nos cursos de qualificação) para corresponder às expectativas do mercado construíram um modelo ou padrão que os instrutores entendem que o trabalhador deve corresponder. E correspondem, quando dão tanta importância ao estudo dos atributos para bem desempenhar a profissão.

Nosella aponta como solução para os educadores:

- avançar teoricamente, dando maior rigor aos estudos;
- a prática político-participativa, inserindo os educadores nos movimentos sociais e nas lutas populares de forma organizada e participativa.

O autor entende que só assim os educadores poderiam trocar a bandeira do mínimo que levantaram ingenuamente até agora, pela bandeira do máximo, que exige processo de reestruturação em nível nacional.

É interessante observar que os instrutores, quando se referem aos cursos de Formação de Formadores ou a crescimento profissional, o fazem no sentido de tomar conhecimento das inovações que possam melhorar a sua prática.

“é importante fazer o curso de Formação de Formadores, a gente cresce porque fica a par das novidades para melhorar a nossa prática”.

Se crescimento, para esses instrutores é a apropriação de novas técnicas, o que é a qualificação profissional?

“é o trabalhador ter determinadas noções a respeito do mundo do trabalho que o habilitem a exercer bem a sua tarefa”.

Mas, a concepção de trabalho, subjacente nas propostas dos cursos, é a de que, pelo trabalho “bem feito” e “disciplinado” pode-se ascender socialmente.

“um importante veículo para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas tecnológicas da sociedade como um todo”.

Nesse sentido, o desafio que se impõe para os cursos de qualificação profissional é “como elaborar propostas renovadoras e organizadas, com conteúdos críticos, sem se saber por quem serão mediados e de que forma serão aprendidos”. Não se pode pensar em preparar o trabalhador para o exercício da cidadania, através da discussão de assuntos como identidade, profissão, direitos e deveres, etc. A cidadania tem que ser entendida num

sentido mais amplo. Então, o objetivo não seria “preparar para a cidadania” mas, despertar o trabalhador para o seu exercício. Conforme Resende (1992), cidadania é para ser praticada todos os dias, em todos os lugares, em diferentes situações com variadas finalidades. Não se pode confundir cidadania com atos isolados e eventuais de protestos e reivindicações, muitas vezes justos, porém efêmeros.

Por conta disso, se o cidadão é o indivíduo no gozo de seus direitos civis e políticos, como atingir os objetivos propostos ou, como conseguir isso apenas através dos cursos de qualificação profissional?

Concluindo Algumas Questões

É necessário pontuar aqui que os cursos de qualificação profissional, da forma como vêm sendo realizados, não podem cumprir a função que lhes é atribuída nos discursos oficiais. É inegável o esforço realizado pelas Unidades Executoras em levar à frente a sua atividade, mesmo em condições ruins e com recursos julgados insuficientes - às vezes iniciam o curso sem sair a 1ª parcela do recurso; em outros momentos fazem parcerias com as associações de bairro para cumprir a carga horária referente à parte prática. E essa parceria acaba se tornando, para eles, um “bom resultado” dos cursos porque, para os alunos aprenderem, constróem peças, pintam paredes, consertam fiação

Mas, a concepção de trabalho, subjacente nas propostas dos cursos, é a de que, pelo trabalho “bem feito” e “disciplinado” pode-se ascender socialmente.

elétrica e encanamentos, nos bairros da cidade.

Entretanto, a maneira como os cursos são organizados, às pressas (quando os projetos são aprovados) e a procu-

ra de instrutores de última hora acabam interferindo também na consecução dos objetivos, embora fique muito claro que, o discurso proposto na política nacional de Educação Profissional não pode ser alcançado somente em cursos de 70, 75 ou 90 horas, mesmo que eles fossem muito bem organizados, porque essa é uma questão ligada à estrutura mais ampla da sociedade.

e assim, em alguns cursos contratam-se dois instrutores, em outros fica-se com um só, que, na maioria das vezes é aquele que tem só o 2º grau.

Essas reflexões foram feitas a partir das entrevistas dos instrutores, das observações realizadas nas aulas ministradas e do estudo do material utilizado e serviram de pano de fundo para a análise das concepções dos instrutores reveladas no encadeamento dos seus discursos.

Entre os aspectos mais citados pelos instrutores dos cursos de qualificação, os dados apontam para:

- a ênfase na importância da atividade prática, tendo em vista uma tarefa a ser realizada;
- o enfoque nas questões trabalhistas e na “embalagem” como provável sobrevivência do trabalhador, no mercado;
- a baixa escolaridade da clientela que procura os cursos e que se camufla na causa do enfoque da praticidade;
- a vivência das atividades propostas no material de apoio;
- o crescimento profissional entendido como renovação da técnica e a questão da qualificação compreendida como aprender um ofício para conseguir ou manter um “trabalho”;
- a teoria vista como o referencial que embasa as atividades, para melhor desenvolvê-las;
- o fantasma do desemprego, que empurra a clientela para a economia informal.

Segundo a percepção dos coordenadores, pela falta de oferta de emprego no mercado, as Unidades Executoras deveriam se preocupar com a questão da geração de renda para os “qualificados”, organizando cooperativas e/ou mecanismos que pudessem gerar “trabalho e

renda”. Algumas Unidades já fazem isso, criando uma “Unidade de Profissionalização”, isto é, mantêm, dentro da instituição, uma confecção (de salgados, biscoitos, etc) que é aberta ao público, como forma de atingir incentivo financeiro ao aprendiz, a sua inserção no mercado de trabalho (um modo de capacitação continuada) e a auto-sustentação da Unidade.

Não se questionou aqui a questão da competência do instrutor nem da clientela que sai dos cursos de qualificação, mas como é vista a relação educação/trabalho no âmbito

das políticas e sua conseqüente operacionalização, embora não se possa negar a importância da qualidade dos recursos humanos envolvidos nessa operacionalização.

Existe uma problema a permear essa questão, segundo a ótica dos profissionais envolvidos - os instrutores que dominam a prática para “ensinar” os alunos a pintar paredes, consertar canos, fazer biscoitos (1º grau incompleto) ou “manejar” computador (2º grau completo) não são os mesmos que dominam a “teoria” e assim, em alguns cursos contratam-se dois instrutores, em outros fica-se com um só, que, na maioria das vezes é aquele que tem só o 2º grau.

Entretanto, as entrevistas com esses instrutores levou-os a repensar as suas experiências e a retomar um pouco o seu significado, colocando que seria muito importante “sentarem para discutir” esses cursos, instrutores e coordenadores juntos e “avaliarem melhor” os resultados. Nesse sentido, o trabalho de pesquisa, com entrevistas livres, acaba levando as pessoas a uma percepção maior da própria atividade realizada, o que pode vir a fornecer a criação de condições para uma ação mais refletida nas intervenções nos programas de formação profissional, com a inclusão de estu-

dos que favoreçam uma retomada de postura dos elementos envolvidos.

Esses estudos, teriam que envolver, necessariamente a questão da educação como prática social, que não pode estar dissociada da formação de professores nem da análise do papel da educação na sociedade, e que deve vir vinculada a um projeto político-pedagógico. Deveriam envolver também uma aprofundamento na análise da articula-

ção educação/trabalho que esclarecesse melhor as relações de trabalho na sociedade.

Essas reflexões poderiam levar os instrutores a se tornarem menos repetidores das próprias experiências, mais criadores na atividade docente que executam e mais participativos no movimento pelo esforço de ajudar os trabalhadores na luta pela conquista de seus direitos civis e políticos.

Bibliografia

- 1 - ARAÚJO, R. M. As Novas Qualidades Pessoais Requeridas pelo Capital. In: *Trabalho e Educação*. Revista da Net. Jan/Julho de 1999. UFMG.
- 2 - ANDRÉ, M.E. *A Abordagem Etnográfica: Uma Nova Perspectiva na Avaliação*. Tecnologia Educacional (24) set/out, 1978.
- 3 - ANTUNES, R. *Adeus do Trabalho?* Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho. São Paulo: Cortez, 1995.
- 4 - APPLE, M. & TEITELBAUM, K. Está o Professorado Perdendo o Controle de suas Qualificações e do Currículo. *Teoria e Educação*. Porto Alegre(4): 62-73, 1991.
- 5 - FRIGOTTO, G. Trabalho, Conhecimento, Consciência e a Educação do Trabalhador. In: *Trabalho e Conhecimento*. São Paulo: Cortez, 1995.
- 6 - GATTI, Bernadete. *Professores Primários no Brasil*. INEP/FCC, 1994 (Relatório).
- 7 - LEONTIEV, A. N. *Actividad, Consciencia y Personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciências del Hombre, 1978.
- 8 - ———. *O Desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- 9 - LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marly E. D. Affonso. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- 10 - MARX/ENGELS. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Ciências Humanas, 1982.
- 11 - MARX, K. *O Capital I*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- 12 - MINAYO, C. G. *Trabalho e Conhecimento: Dilemas na Educação do Trabalhador*. São Paulo: Cortez, 1995.
- 13 - MTB/SEFOR. *Termos de Referência dos Programas de Educação Profissional*. Brasília, 1996.
- 14 - ———. *Habilidades, Uma Questão de Competências?* Brasília, 1996.
- 15 - ———. *Educação Profissional: Um Projeto para o Desenvolvimento Sustentado*. Brasília, 1995.
- 16 - NOSELLA, P. Trabalho e Educação. In: *Trabalho e Conhecimento*. São Paulo: Cortez, 1995.
- 17 - OLIVEIRA, R. Empregabilidade e Competência. In: *Trabalho e Educação*. Revista da Net - Jan/Julho de 1999. UFMG.
- 18 - PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de Professor no Brasil em Nível de 2º Grau*. IN: Anais do Seminário sobre a Formação de Professores para a Educação Básica. MEC/UNESCO, 1994.
- 19 - RESENDE, Ênio. *Cidadania*. São Paulo: Summus, 1992.
- 20 - RICO, E. M. (org). *Avaliação de Políticas Sociais: Uma Gestão em Debate*. São Paulo: Cortez, 1998.
- 21 - STRECK, Danilo (org.). *Educação Básica e o Básico na Educação*. Porto Alegre: Sulina, 1996.

.....

Este estudo delinea interfaces de trabalho com a graduação no projeto “Só faz escola quem vive escola” e na pós-graduação com a disciplina Intersubjetividade e Pesquisa na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. A investigação pretende aprofundar, nos princípios e pressupostos epistemológicos da didática, o movimento da ação docente. Criar a oportunidade de poder realizar um trabalho (com)partilhando entre a graduação e a pós-graduação – teoria, aluno, professor, prática e sala de aula, em uma pesquisa qualitativa que permite demonstrar o caminho da formação do educador enquanto pesquisador. Representa um procedimento metodológico com vistas à formação do professor, preocupado com os paradoxos da consciência humana (razão e emoção), a serem percebidos no movimento da própria atividade docente.

Palavras-Chave: Interdisciplinaridade; formação do professor; Universidade Federal; Mato Grosso do Sul

This study delineates interfaces with undergraduate courses in the project entitled “Scholl is built by those who are involved in education” and in the graduation with the course “Intersubjectivity and Research” at the Federal University of Mato Grosso do Sul. The investigation intends to study the movement of the educational action in the principles and epistemological assumptions of didacticism. To create the opportunity to accomplish a job sharing between the undergraduate and the post-graduate courses – theory, student, teacher, and class room practice, in a qualitative research which allows us to researchers. It the path taken by educators in their becoming researchers. It represents a methodological procedure directed towards the teacher’s formation concerned with the paradoxes of the human conscience (reason and emotion), to be observed in the movement of the educational activity itself.

Keywords: Interdisciplinarity; teacher training, Federal University; Mato Grosso do Sul

Interdisciplinaridade na Ação Didática: Metáforas e Metodologias na Formação do Educador

Jucimara Rojas

Professora da
Universidade Federal de
Mato Grosso do Sul.
Doutora em Educação.

O presente estudo fundamentado nesta proposta, pretende tomar como ponto de partida as reflexões, os antecedentes e os resultantes advindos da nossa tese de doutorado intitulada: *Interdisciplinaridade na ação didática! Momento de arte e magia do ser professor*, que trás em seu núcleo base o desempenho do professor (sujeito) de didática em seu cotidiano, num curso de Pedagogia. Este artigo aspira fazer uma abordagem inicial sobre a formação do professor. No primeiro momento, uma retrospectiva sintética da pesquisa tese¹; no segundo momento, a descrição e aplicabilidade, tendo como ênfase a continuidade dos resultados na construção do conhecimento, em que evidencia o sujeito e o lugar que este ocupa no processo: formador-formando.

O estudo-suporte (tese) propicia na construção do conhecimento um avançar metodológico significativo, auxiliado pela metáfora que, significa descobrir similaridades (Ricoeur, 1992). Similaridade esta, eviden-

¹ ROJAS, J. *Interdisciplinaridade na ação didática! Momento de arte/magia do Ser professor*. Campo Grande/MS : Editora da UFMS, 1998.

ciada entre a didática e o *pano*, no contexto deste trabalho.

O pensamento metafórico é associativo, converge para um modo de compreensão hermenêutico, pois interpretar é fazer conexões. Assim, metáfora significa transportar. Constitui um recurso através do qual aplica-se a uma coisa atributos de outra. Operando uma

O pensamento metafórico é associativo, converge para um modo de compreensão hermenêutico, pois interpretar é fazer conexões.

transparência de características, daquilo que é mais conhecido, para aquilo que é menos conhecido, focalizando um, como sendo o outro. A metáfora constitui um instrumento de potencialização do pensamento e da linguagem que, permite reclassificar e avaliar uma dada visão das coisas, em termos de propriedades alternativas.²

A metáfora é um convite à descoberta. É um processo mental que, auxiliado pela imaginação e pelo sentimento, leva ao *insight*, nos conduzindo à descobertas. Esse *insight* é tanto um pensar, como também um ver pois, consiste na captação instantânea das possibilidades combinatórias oferecidas pela proporcionalidade e pelo estabelecimento da proximidade entre as duas razões. Logo, enxergar semelhanças é ver o mesmo, apesar e através das diferenças.

A imaginação e o sentimento emergem como capacidades metafóricas. Interpretam o símbolo no estilo da escrita, favorecendo a beleza do trabalho. Imaginar é possibilitar novas formas de **re-escrever** o mundo. Sentir é realizar

um processo de interiorização, tornando nosso o que foi colocado à distância pelo pensamento, em fase de objetivação.

A inspiração, a iniciativa em efetuar um trabalho que fale da própria prática, nos reporta ao amadurecimento que é dado a partir do momento que nos distanciamos do fenômeno³, e nos aproximando do movimento⁴ próprio da atividade.

O *insight* deste momento se desvela a partir do desafio em realizar um livro de pano. Livro de pano, uma estratégia simples de trabalho que, adquire cientificidade e ineditismo quando se estabelece como símbolo interpretado pela metáfora, durante a metodologia da construção do 'fazer' didático em sala de aula.

O educador como grande tecelão, tece os *fiões*, urdindo-os significativamente para formar o grande *pano* do fazer docente – didática. Nos encontros e desencontros dos desenhos, nas nuances e realce das cores, aparece a variedade do tecido. O sujeito se espelha, emergindo das páginas do livro, fazendo a diferença.

Então, trabalhamos a didática em sua heterogeneidade. Trabalhamos suas partes significativas, exercendo o planejamento em suas etapas fundamentais (objetivos, conteúdo, estratégias, recursos didáticos e avaliação). Propiciamos um momento de elaboração interativa, exigido pela estratégia – livro de pano, simbolicamente solidificada pelo processo de construção – metáfora *pano* –, em instantes multirreflexivos.

A didática destarte, permite ao sujeito um caminho teórico-prático enquanto processo, possibilitando o mostrar de estudos que evidenciam o 'fa-

² GARCIA, J. *Metáforas quânticas para interpretar currículo: um desdobramento hermenêutico*. Curitiba, 1995. [Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Paraná].

³ MARTINS, J. & BICUDO, M. A. V. *A pesquisa qualitativa em educação – fundamentos e recursos básicos*. São Paulo, Moraes/EDUC, 1989.

⁴ Entendido como aquilo que existe na potência.

zer' docente já exercido, com vistas a um 'fazer' docente vivido/construído (Rojas, 1997).

Tal pesquisa contempla uma ampla investigação de Comenius a Ricoeur (1988/92), passando por Lenoir (1996) e Fazenda (1992/94/95/98), numa travessia de diálogos e interpretações. Tais linhas teóricas nos conduzem às dimensões conceituais da didática, facilitando um caminho interdisciplinar no processo de ação. A capacidade metafórica de imaginação e sentimento (Ricoeur, 1992) propicia-nos interpretar a própria prática, evidenciando o lugar do sujeito no processo, em atitudes intersubjetivas.

Nesta acepção, partimos da realidade de sala de aula em que professora e alunos estudam os princípios da interdisciplinaridade, numa tentativa de inquirir sobre o sentido mais profundo do ser-mestre e o que o distingue como sujeito interdisciplinar. Acompanhando o desenho do traçado de nossas aulas, na metáfora *pano*. Encontramos o movimento do ato pedagógico interdisciplinar e o lugar do sujeito no fazer-tecer de *fios* significativos, no processo de elaboração. Sujeitos intuitivos que equilibram ações pelo compromisso que procede cada atividade em que se envolvem; sujeitos reflexivos que privilegiam todas as atividades que emergem no exercício do construir; sujeitos críticos que organizam o espaço-tempo, permitindo que idéias se proliferem em outras tantas criações; sujeitos que transmitem seu pensar por meio dos sentimentos, com açúcar e com afeto, promovem ousadias de ações e inovações, no criar de suas elaborações.

Neste entendimento, duas *telas* pontuam o movimento de nossa construção. Uma tela-vídeo que possibilita re-ver todo um 'fazer' em didática; outra, tela-tear, a ser trabalhada com *fios* multi-

coloridos de conhecimentos adquiridos em interdisciplinaridade. Atitude de abertura às práticas inovadoras, em que a realidade não é mais do que um caso particular do possível, ela vem a ser um momento efetivamente desenvolvido do possível, um produto da ação humana (Lenoir, 1996).

Na tela-vídeo, o arcabouço de um fazer exercido. Na tela-tear a prática a ser tecida em corpo e alma. *Fios* de questionamentos, interrogações, conhecimentos que auxiliam a construção do movimento do ato pedagógico, no ensinar e no aprender. As *telas* têm sentido fundamental na complementariedade que encerram: uma possibilita à outra, um interpretar de ações, emoções, construções e revelações.

Reavivar o fenômeno significa fazer reviver, torná-lo vivo, passível de experiência (Martins, 1989). O *fio* da memória nos inspira por meio das imagens da tela-vídeo, permitindo por um lado, re-fiar e pré-tecer, momentos importantes da ação docente. Por outro, refletir as nuances significativas do movimento do ato pedagógico que, se explicita através dos conhecimentos adquiridos em interdisciplinaridade, que não é um objetivo do qual nos apropriamos e, sim, uma atitude à pesquisa de novos modelos de pensamento e ação (Lenoir, 1996).

A interdisciplinaridade faz exercer a dúvida, ao invés de postergá-la. Faz

... duas telas pontuam o movimento de nossa construção. Uma tela-vídeo que possibilita re-ver todo um 'fazer' em didática; outra, tela-tear, a ser trabalhada com fios multicoloridos de conhecimentos adquiridos em interdisciplinaridade.

pensar as polidimensionalidades conceituais que envolvem a sala de aula, no sentido dinâmico de aprendizagem. Traduz o *locus* concreto do ensino, em que professor, alunos e conhecimento constroem uma ciranda de mãos dadas, percorrendo o caminho da construção coletiva (Cunha, 1996).

Tal maneira de construção nos permite o movimento⁵ espectador-ator-construtor. Permite-nos desvelar a constituição dos acontecimentos, compreendendo-os de forma cognitiva (Martins, 1989). Possibilita-nos questionar a prática exercida, interpretando-a em seu movimento próprio de atividade. Para viver isso, um outro tipo de prática, praticando: reconstruir o velho, o exercício novo, que fosse capaz de imprimir a descoberta do inédito, para captar esse sujeito e objeto da pesquisa (Fazenda, 1991).

Confrontamos assim, nossos achados, entre teóricos e teorias, com os expoentes da área. Dialogamos os diferentes 'olhares' da didática com o proceder em sala de aula – espaço vivo de emoções e ações –, em dimensões multirreflexivas do sentido que existe no ato de ensinar, permeabilizado pelo recurso metodológico auxiliado pela metáfora. Sujeitos mostram-se, enquanto atores da pesquisa. Sujeitos construtores de possibilidades. Capazes de testemunhar sobre uma didática obsoleta a ser transmutada

em uma 'nova didática', iluminada. Sujeitos, como espectadores/construtores de caminhos, velando um 'fazer' docente em seu movimento pedagógico, inovador.

Descrevemos a trajetória desse cotidiano, imprimindo-lhe a ela a elasticidade de uma linguagem imagética, na evidência do símbolo⁶. Cenas são construídas com base em toque de referência, utilizados na linguagem de vídeo: *rew*, *pause*, *play*. Induzimos o leitor à decifração de um enigma. Enigma que constitui o ato de aprender, quando da descoberta de similaridade, interpretado em metáfora.

Trajectoria do trabalho elucidando a pesquisa na ação docente

A partir de agora (1998), ao considerar a crescente e significativa mudança que requer a nova LDB⁷, buscamos uma investigação voltada aos princípios básicos da formação interdisciplinar⁸ do profissional em Educação.

Formação interdisciplinar profissional que permita ao aluno de Didática⁹ do curso de Pedagogia da Universida-

Dialogamos os diferentes 'olhares' da didática com o proceder em sala de aula – espaço vivo de emoções e ações...

⁵ Movimento entendido como exercício de dialogar (...) com o propósito de extrair desse diálogo novos indicadores, novos pressupostos... In: FAZENDA I. C. A. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas/SP, Papirus, 1994, p.82.

⁶ Para Ricoeur (1988) é o símbolo que exprime nossa experiência fundamental e nossa situação no ser. É ele que nos reintroduz no estado nascente na linguagem. O ser se dá ao homem mediante as seqüências simbólicas, de tal forma que toda a visão do ser, toda existência com relação ao ser já é uma hermenêutica. O símbolo nos leva a pensar.

⁷ Lei de Diretrizes Brasileira. Artigo 43; item II; "formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento"...

⁸ LENOIR, Y. *L'Interdisciplinarité dans L'intervention éducative et dans la formation à l'enseignement primaire: réalite et utopie d'un nouveau paradigme*, (1996) (mimeo) citado por ROJAS, J. *A Interdisciplinaridade na ação didática : momento de arte/magia SER professor*. Campo Grande/MS : Editora da UFMS, 1998.

⁹ Formação interdisciplinar do aluno de Didática – um processo, uma atitude enquanto ousadia, uma possibilidade de ampliação epistemológica das bases conceituais que envolvem o "fazer" do professor numa vertente de complementariedade teórico/prática, em um "quefazer" diferenciado, inspirador e motivador do ser/mestre – uma iniciação científica.

de Federal de Mato Grosso do Sul ascensão em uma qualidade de ensino, na formação do professor. Formação que possibilite motivar e inspirar o sujeito do processo como educador crítico-reflexivo¹⁰ das práticas pedagógicas, por meio de um fazer diferenciado.

Neste estudo utilizamos intencionalmente a terminologia formação interdisciplinar profissional que no dizer de Fazenda (1998) indica que novas formas de cooperação no sentido de uma policompetência necessitam ser considerados. Requer a conjugação de outros esquemas teóricos-didáticos que contribuem para a construção de diferença das organizações de saber. Os sujeitos, alunos do curso de Pedagogia, disciplina Didática e Prática de Ensino. Procuram dar maior proporcionalidade, dimensão, abrangência humana e significação no “que-fazer” humano e social do sujeito professor, visto que este, de um lado, é elemento fundamental do aprender em sua atividade enquanto movimento de construção; do outro, as novas tecnologias intermediando tal fazer, como instrumentos de trabalho, o solicitam como mediador, instigador, inspirador de novos contextos. De processos inovadores que contêm a mudança, a ambigüidade, a travessia entre a tradição e a inovação.

Desta forma, a questão da importância científica da formação desse profissional interdisciplinar reside na possibilidade da busca de uma ampliação

compreensiva do “fazer docente”, da busca do entendimento das dimensões conceituais da didática em diferentes “olhares”¹¹. Dos conceitos significativos ao ser-mestre. De estatutos epistemológicos que auxiliam um “quefazer” diferenciado nas metodologias em sala de aula.

A formação deve estimular uma perspectiva crítica reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo...

O ato de pesquisar permite tais redimensionamentos e carrega um forte componente educativo às práticas docentes – o proporcionar da parceria na construção do saber que vira sabor. Iniciamos com a Didática da Educação Infantil (projeto teórico). Vamos à Prática de Ensino (aplicabilidade na realidade escolar). Concretizamos as pesquisas (pequenos projetos) que possibilitam monografias (trabalho final de curso). Assim, espelham-se metodologias evocando a interdisciplinaridade como categoria de ação.

Resgatar uma vertente crítica individualizada do sujeito. Uma atitude crítica, mas sobretudo intersubjetiva no valor ético que o outro inspira, possibilitando uma relação de alteridade.¹² O proporcionar de categorias que se lhes vêm com significado de valor, nas práticas docentes – coragem, afetividade, ousadia, humildade e compromisso num sentido de ação interdisciplinar.

¹⁰ NÓVOA, A. *Formação de professores e profissão docente*. In: NÓVOA, A. (coord.) *Os professores e sua formação*. 2ª ed. Lisboa, Dom Quixote, I.I. E., 1995. Segundo o autor, o professor é a pessoa. “A formação deve estimular uma perspectiva crítica reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto formação participada. A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas sim de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. (grifo meu).

¹¹ ROJAS, J. *Interdisciplinaridade na ação didática : momento de arte/magia do SER professor*. Campo Grande/MS : Editora da UFMS, 1998. p. 105.

¹² BYINGTON, C. A. B. A. *O desenvolvimento da personalidade : símbolos arquetípos*. São Paulo. Ática, 1987.

As disposições crítico-reflexivas da formação interdisciplinar do aluno de Didática e Prática de Ensino, face aos valores da ética e estética de um “fazer” educacional e a ênfase ao sujeito e o lugar que ocupa no processo de construção do conhecimento, contribuem em nosso ponto de vista, para o exercício da dúvida. Colocar em suspeição matrizes conceituais tradi-

Pretensão de “avanço” do trabalho-tese em novas possibilidades...

Na competência deste sujeito (formador) em seus contextos teórico-práticos, questionamentos e dúvidas, perpassam nossa reflexão sobre esse elemento-sujeito (formando). Pensamos ser relevante neste sentido o contexto científico e humano da formação interdisciplinar crítico-re-

O professor que constrói o seu próprio saber, avança no processo enquanto sujeito com seus próprios alunos, numa simultaneidade.

flexiva do educador: no exercício de repensar novas atitudes educacionais. Na descrição de novas propostas de construção e reconstrução do saber face à questão de uma visão mais integralizadora, do mundo do profissional de educação, com vista ao lugar que ocupa no processo de seu “fazer” docente; na (re)definição e (re)construção de uma linha mais subjetiva a fim de prepará-lo a ser alguém mais sensível e não apenas aquele que, automaticamente, realiza o fato, sem pensar no ato.

O professor que constrói o seu próprio saber, avança no processo enquanto sujeito com seus próprios alunos, numa simultaneidade. As novas exigências humanas, subjetivas da profissão que envolvem o educador requerem acrescentar no programa das disciplinas Didática e Prática de Ensino a importância significativa do aluno autor, o despertar do educador-pesquisador. Pensamos ser tal propósito o caminho da construção de uma didática interdisciplinar. Didática vivida e construída por aquele que a faz.

Temos acompanhado de perto as dificuldades no plano individual-social do ser-professor. A profissão que é desvalorizada ou até ridicularizada em um contexto macro (político nacional). As instituições formadoras precisam partir para a formação do profissional com a intenção de resgate da auto-estima, da necessidade de organização conceitual do aspecto prático, real, profissional-educacional desse sujeito. Entendemos como desafio principal de uma nova era, o perfil formador, inovador, desse profissional (Masetto, 1996), nas mudanças, nos avanços, nas transformações que permeiam tal formação. A ousadia de encarar de frente a possibilidade do surgimento de novos caminhos que interajam na formação do Ser, faz do ensino, pesquisa. Caminhos de evidenciar, de desvelar o aspecto intersubjetivo

Antevejo que a caminhada é iniciante, porém contempla a complexidade e a flexibilização do conhecimento face aos aspectos teórico-práticos envolvidos na formação interdisciplinar do profissional em educação, no curso de Pedagogia (UFMS - Graduação), e no Mestrado em Educação (UFMS - Pós-Graduação). Na atual situação, ninguém pode buscar, na sua aspiração ao conhecimento, uma evidência indubitável ou um saber definitivamente verificado. Ninguém pode edificar o seu pensamento sobre uma rocha de certeza (Morin, 1980:13).

dos sujeitos (Fazenda, 1995). A mudança como processo de transformação de algo requer do ser humano uma visão de totalidade (Illich, 1975), numa perspectividade.

É consenso entre os pesquisadores sobre interdisciplinaridade da sua importância no desenvolvimento pessoal e, da possibilidade polidimensionada da parceria. Dessa maneira, acoplados ao Núcleo de Estudos de Pesquisas Interdisciplinares – NEPI¹³, buscamos conhecer diferentes práticas, com as diversas maneiras de ação do professor, em sala de aula.

O propiciar de um trabalho dessa natureza anuncia-nos possibilidades que antes não nos eram oferecidas. Quando isso acontece, surge a oportunidade de revitalização das instituições e das pessoas que nelas trabalham. O processo interdisciplinar acaba por desempenhar um papel decisivo no sentido de dar corpo ao sonho, propiciando uma ação à luz da sabedoria, da coragem e da humildade, eis um dos sentidos para educação no século XXI.

O envolvimento maior de nosso estudo (Campo Grande-MS/UFMS) centra-se no professor pesquisador e nos alunos em elaborações significativas, no possível vínculo Graduação/Pós-graduação; nas metodologias em sala de aula, evidenciando o sujeito no processo do “fazer” docente e nas futuras pesquisas (Pós-graduação) sobre diferentes práticas.

Portanto, o avanço da pesquisa-estudo tem sua nucleação no compreender, interpretar e refletir as concepções de didática e as práticas inovadoras, nas escolas de Campo Grande-MS (relativo à disciplina de Prática de Ensino – Graduação). No discurso dos professores ou alunos nas respectivas fundamentações teóricas na

multirreflexividade do interpretar o próprio “fazer”, correspondente ao sentido de abertura de se fazer formador e formando. (disciplina Didática – Graduação).

Em nível de Pós-graduação (disciplinas Práticas Pedagógicas e Formação Docente, Intersubjetividade e Pesquisa) rever conceitos e metodologias que determinam mudanças consideráveis no estabelecimento das práticas e das pesquisas educacionais, que evidenciam a subjetividade, a interdisciplinaridade...

De certa maneira, a forte presença da subjetividade na ciência leva o pesquisador de hoje a ocupar mais com o possível e o impossível, do que com o verdadeiro e o falso. A ciência moderna constitui-se contra o senso comum, que considera superficial, ilusório e falso. A ciência pós-moderna, procura reabilitar o senso comum por reconhecer nesta forma de conhecimento, algumas virtualidades para enriquecer a nossa relação com o mundo. O conhecimento de senso comum apresenta dimensões que evidenciam a ambigüidade e a possibilidade intersubjetiva (Boaventura 1987).

Neste sentido desvelam-se amplos recursos interdisciplinares: – o registro-memória, o símbolo e a metáfora. Um estilo próprio que emerge do exercício teórico, em pensar uma teoria interdisciplinar, para a Educação. A partir

O conhecimento de senso comum apresenta dimensões que evidenciam a ambigüidade e a possibilidade intersubjetiva.

de então, pretende-se priorizar a ação, a autoconsciência, a ousadia e a parceria. Recriar a didática em um saber com sabor, tendo evidente a sala de aula como pólo irradiador de idéias adubadas à

¹³ NEPI – coordenado pela professora Dr^a Ivani Fazenda (convênio UFMS-PUC/SP).

edificação do conhecimento, em significado-sentido. Por sua vez o termo “sentido”, fundamental para Dilthey (apud Espósito, 1994), significa aquilo que a consciência capta na interação essencial recíproca do todo e das partes (o significado). Sentido e significação seriam pois, contextuais, partes da situação. Em face de tais considerações, a interpretação é decorrente da situacionalidade do intérprete, derivando desta característica a possibilidade de se atribuírem diferentes significados, os quais, entretanto, resultam da “coesão” de uma relação ou da “força de ligação”, características estas que se fundamentam na experiência vivida. Conferir às práticas pedagógicas um estatuto epistemológico diferenciado, auxiliado pelo registro-memória, evidencia o significado-sentido e permite à metáfora o brilho metodológico – recurso auxiliar à construção do conhecimento – na interpretação do símbolo.

Acreditamos que o recurso da metáfora propicia ao professor pesquisador uma naturalidade maior no expressar o seu fazer e também, facilita a interpretação/compreensão dos dados que alicerçam tal “fazer”. A metáfora permite que a prática se espelhe simbolicamente.

A nova investigação em ciências da Educação, trata de procurar escapar ao vai e vem tradicional, entre uma visão micro e um “olhar” macro, pri-

mostram em práticas diferentes, tornando-se importantes.

Sabe-se que a leitura que o sujeito faz de um objeto é que lhe atribui sentido. Portanto, tudo indica que enquanto a objetividade se atrela à comprovação pelo intelecto, pelo raciocínio ou pela prova dos sentidos; a subjetividade liga-se ao processo avaliativo, hermenêutico de um sujeito em sua corporeidade.

“Toda a percepção de uma coisa tem sempre uma zona de generalidade, de intuição, um panorama que permite atenção. Esta zona de generalidade é uma experiência consciente, é a possibilidade de gerar consciência de alguma coisa – consciência de tudo aquilo que tem uma possibilidade co-perceptiva” (Martins, 1981).

A observação, por mais controlada que seja, está sempre comprometida com os valores, com a bagagem de conhecimentos, com a finalidade ao ato de “ler”, daquele que “lê”, ou observa. E a subjetividade, embora possa ser controlada, jamais será eliminada, seja da observação, seja da avaliação, ou da reflexão.

Um dado objeto concreto pode ser visto ou tocado por um sujeito cuja visão perceptual, ou cuja experiência perceptual, não se confunde com o objeto em si. Tal objeto, dependendo do grau de apreensão do sujeito, em um dado momento, trata de um ato seletivo, de passar a apreensão para a consciência, a partir da experiência. Todo o “olhar”

vê somente aquilo que está exposto à luz, e não vê aquilo que o ente apresenta de si sob o escuro, ocultado. É a isto que se refere a intencionalidade da consciência (Crittelli, 1996).

A compreensão refere-se à potencialidade de ser e de conhecer aquilo de que se é capaz. Esse saber de que se é capaz não resulta de uma auto-percepção, apenas imanente, mas resulta de um estado de consciência, de uma cons-

Acreditamos que o recurso da metáfora propicia ao professor pesquisador uma naturalidade maior no expressar o seu fazer...

vilegiando um nível “inter” de compreensão e intervenção. As instituições adquirem uma dimensão própria enquanto espaço ocupacional. Decisões educativas curriculares e pedagógicas priorizam o sujeito e estilos que se

ciência presente. Na compreensão está sempre implícita uma possibilidade de interpretação, uma possibilidade de apropriação de apreensão daquilo que foi compreendido, portanto, presentifica-se um traço de subjetividade. O ato de compreender não constitui um ato racional, ao contrário, talvez esteja mais dirigido para o emocional, para o estado - de - consciência ou “estado - de - preocupação atenta do Ser”.

Como reflexo desse novo tempo, tem havido forte valorização das pesquisas qualitativas.

Pesquisas que levam em conta o ambiente natural como fonte direta de dados; e o pesquisador como seu principal instrumento. Neste tipo de investigação, admite-se que o significado que as pessoas dão às coisas, à sua vida, são focos de atenção do pesquisador. É a presença do sujeito sinalizando alterações, controlando a subjetividade, evidenciando o contexto em que atua, no demonstrar hierárquico de uma formação do educando pesquisador.

Desta maneira, o eixo do estudo navega na Graduação com o Projeto de Ensino: *só faz escola quem vive escola*, que tem como diretriz norteadora dois momentos significativos: o pessoal (individual) e o grupal (coletivo). Coordenamos tal projeto (ano 1998) no sentido de refletir e propor novas estratégias para a formação do acadêmico. Pensamos que o sentido maior está no exercício de pesquisar. É mister que esse aluno – futuro profissional da educação – tenha oportunidade de desenvolver uma postura na qualidade de ser/mestre, fazendo do discurso teórico, alavanca para a prática vivida.

A prática do aprender requer não apenas a tarefa de exercê-la, mas requer, principalmente, a tarefa de vivê-la. Compreender esta “tarefa” é construir-se enquanto profissional, “sujeito

no processo, evidenciando o lugar que ocupa”. (Trindade et alii, 1998).

Dessa maneira o Projeto de Ensino: *só faz escola quem vive escola*, justifica um sentido de qualidade de trabalho; uma própria atividade prática que envolve a comunidade, fundamentalmente uma possibilidade de realização de

O ato de compreender não constitui um ato racional, ao contrário, talvez esteja mais dirigido para o emocional, para o estado - de - consciência ou “estado - de - preocupação atenta do Ser”.

pesquisas de enfoques diversos, significativos aos primeiros anos do Ensino Fundamental.

O enfoque principal do projeto está na visão diferente de estágio. O aluno não apenas realiza a experiência prática, mas busca o sentido teórico (monografia), a partir da pesquisa dos conceitos, termos e categorias da ação do professor. Descobre que pode fazer do ensino, pesquisa. Retirar da atividade prática, sentidos teóricos e, vice-versa. O aluno vai a campo para sentir-se não apenas professor, mas, principalmente, pesquisador.

Segundo Fazenda (1996), os ganhos oriundos de uma formação em pesquisa efetiva-se com a participação em projetos comuns, desde o enriquecimento das discussões teóricas, ao experimentar dos passos que um pesquisador atravessa. Desde o prazer no ato de pesquisar, ao aprendizado no trabalho em grupo, à troca, à construção coletiva do exercício da parceria, à compreensão do sentido de mutualidade das ações, assim como também o evidenciar do sentido maior da teoria requerida, pois fala-se da teoria, teorizando.

Ao contemplar um projeto na intenção de evidenciar aspectos de intervenção, elaboração, permitindo ao sujeito desvelar o contexto do seu fazer, se está propiciando ao processo do aprender um exercício do diálogo teórico-prático do

ato de pesquisar, se está propiciando pesquisa... A mudança de comportamento em Educação, intermediada pela ciência e a tecnologia, na ambigüidade tradição-inovação, é o caráter mais marcante para o educador-pesquisador do próximo milênio.

A ciência pós-moderna, ao senso comunicar-se, não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas en-

A mudança de comportamento em Educação, intermediada pela ciência e a tecnologia, na ambigüidade tradição-inovação, é o caráter mais marcante para o educador-pesquisador do próximo milênio.

tende que tal conhecimento deva traduzir-se em autoconhecimento. O desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida. É este que assinala os marcos da prudência à nossa aventura científica. A prudência é a insegurança assumida e controlada. Tal como Descartes, no limiar da ciência moderna, exerceu a dúvida em vez de a sofrer. Nós, no limiar da ciência pós-moderna, devemos exercer a insegurança em vez de a sofrer (Boaventura 1987). Permitir que o inesperado habite e, que o acaso, seja uma possibilidade.

A intencionalidade mais evidente está na formação do educador. No vínculo científico do diálogo professor/aluno. Na evidência do estudo dos conceitos que alicerçam o fazer docente, preparando (envolvendo) o sujeito para uma continuidade do trabalho em pesquisa. Na

construção de novas teorias, que fundamentadas e referendadas, propiciam um avanço do sujeito no processo do aprender, aprendendo.

Desta forma, a proposta de trabalho, no curso de Pedagogia na Disciplina Didática e Prática de Ensino (Graduação) e na disciplina (Pós-graduação) Práticas Pedagógicas e Formação Docente, Intersubjetividade e Pesquisa seguem passos. Passos que buscam ampliar os horizontes do aspecto organicista e mecanicista da formação profissional para posturas interdisciplinares de ação. Caminhos

de construção e re-construção do ser-profissional, professor-educador-pesquisador das ciências da educação... Sentimos que esse “fazer” perpassa pela parceria, por uma reflexão na ação¹⁴ ou por um círculo hermenêutico de ação (Dilthey apud Palmer, 1997).

O círculo existencial – hermenêutico pretende iluminar o processo das operações que formam a compreensão-interpretção. Se dá a partir de uma perspectiva de espaço e de tempo, decorrendo da forma como se organizam as partes e o todo significativo num contexto historicamente definido.

A interpretação, dependendo da situacionalidade do sujeito, possibilita diferentes significados às mesmas coisas, mas dependem sempre da experiência vivida pelo sujeito. O movimento do círculo hermenêutico demonstra a dinâmica compreensão-interpretção em

¹⁴ SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Os professores e a sua formação (coord. Antonio Nóvoa.) 2ª ed. Lisboa, Dom Quixote, I.I. E., 1995. Para o autor, citando Tolstói, “o processo de reflexão – na – ação, pode ser desenvolvido numa série de momentos sutilmente combinados numa habilidosa prática de ensino. Existe, principalmente, um momento de surpresa, um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflecte sobre esse facto, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão porque foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação, talvez o aluno não seja de aprendizagem lenta, mas, pelo contrário seja exímio no cumprimento das instruções. Num quarto momento, efectua uma experiência para testar a sua nova hipótese; por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno.”

uma dialética processual. (Espósito, 1994).

No primeiro momento a expectativa – a que se veio? No segundo momento a expressão reveladora pelo símbolo. No terceiro, o desvelamento dando significado ao símbolo, descrevendo-o metaforicamente. No quarto momento, a compreensão interpretativa do processo, numa linguagem descritiva e imagética, demonstrando a construção interdisciplinar da ação docente.

Nesta perspectiva, o sujeito não está apenas sendo submetido ao ensino do que é o mundo, mas está se permitindo avançar em outras tantas possibilidades. O compreender na modalidade fenomenológica e hermenêutica significa constante projeção em direções às diversas possibilidades que vão sendo despertadas à medida do encontro do sujeito – mundo e suas interações. Assim, a produção do conhecimento não se constitui em transmissão do professor e reprodução do aluno, mas na apropriação em que o sujeito (aluno) faz, saindo de si, incorporando novas experiências, descobertas na trajetória do formar, educar, transformar. O interessante é que se esteja sempre atribuindo significados, descobrindo, analisando, pensando. O que se mostra no mundo que habitamos como sujeitos.

Formar um profissional (sujeito) propiciando-lhe uma consciência perspicaz; uma competência criativa; um compromisso intelectual que compreenda o momento histórico que vivemos e as consequências deste para a sociedade, no processo de construção do saber multirreflexivo.

Edmunson (1990), citado por Garcia (1995), argumenta a necessidade da formação do professor em um processo de construção que privilegie os professores em formação, formando-os como pessoas, compreendendo suas responsabilidades no desenvolvimento da escola,

adquirindo uma atitude reflexiva sobre o ensino.

“A formação inicial do professor necessita incluir, conforme suas metas e finalidades, as diversas dimensões do conhecimento; as habilidades ou competências; as atitudes ou disposições” (Garcia, 1995). O projeto *Só faz escola quem vive escola* pretende em seu segundo ano (1999) de ação efetiva, dar ênfase à questão epistemológica da Prática de Ensino e seus vínculos com a Didática, no sentido de avançar para a necessidade dos conceitos e metodologias que fazem a prática docente. Buscar no fazer docente requisitos significativos que propiciam a construção de uma didática interdisciplinar.

Emerge então o Projeto Recriação: Interdisciplinaridade: estímulo, afeto e ação, que tem como encaminhamento as relações fundamentais entre o ser criança e o processo do aprender. Crianças do ensino fundamental (sujeito aprendiz) com a criança do pré-escola (sujeito objeto do aprender).

A compreensão teórico-prática deste universo contempla um trabalho interdisciplinar relacionado com as áreas afins – Língua Portuguesa, História, Matemática e Educação Artística –, na compreensão e olhar de diversos educadores da Universidade (3º grau) no Ensino Fundamental (1º grau) à busca ousada de uma proposta de ação que, alimentada pelo ato de conhecer, desco-

O compreender na modalidade fenomenológica e hermenêutica significa constante projeção em direções às diversas possibilidades que vão sendo despertadas à medida do encontro do sujeito – mundo e suas interações.

bre sentidos significativos à Educação Infantil.

No plano educacional essa descoberta se dá a partir da possibilidade de abertura às práticas inovadoras. Sempre é possível destacar uma relação entre sujeito e o objeto que constitui o

essencial do conhecimento no lugar que habita. Acreditamos que o aprender deva ser essa ação compartilhada entre professor/aluno, aluno/aluno, aluno/professor.

Por um lado o desafio mexe com a escola – Metropolitano Instituto de Educação e Cultura como um todo. Desperta a ansiosidade e o interesse de todos – deixar que crianças em estágio mais avançado de escolaridade transmitam experiências vividas, evidenciando o sentido de cidadania, criando suas próprias ações, seu próprio fazer. Por outro, as de menor escolaridade, sendo estimuladas a corresponder a estas ações, com atitudes e respostas naturais, sem inibição, deixando transparecer a riqueza do momento vivido.

Possibilitar à criança a oportunidade de vivenciar um processo de aprendizagem como ator e autor do seu fazer. O primeiro passo – expectativa e emoção –, desvendar um enigma encontrado em um baú até a confecção do livro de pano com o conto de fadas João e Maria (Irmãos Grimm).

O segundo passo – ânsia de aprender e construir –, organização da aplicabilidade: alunos da 4ª série refletindo sobre a ação frente os alunos do Jardim III (montagem e etapas do plano/ação).

O terceiro, a possibilidade. Aplicabilidade do projeto/plano dos alunos da 4ª série aos alunos de Jardim III.

No quarto passo, o Sonho/Realidade. Avaliação do processo através do lúdico. Crianças ensinam. Crianças aprendem. O grande jogo do aprender se instala

nos espaços da sala de aula: espaço-alegria, espaço-medo, espaço-proteção, espaço-mistério, espaço-descoberta, espaço de liberdade. Coube e cabe a cada educador criar tais espaços, elaborar e vivenciar. Fazer do espaço uma acumulação desigual do tempo.

Esta proposta traz em sua mediação a possibilidade de avanços do profissional educador, em perspectivas diferenciadas, enquanto ato de ensinar, de aprender, de rever, sistematizar e anunciar novas atitudes, novo modo de pensar e agir na formação do educador.

Nossa hermenêutica prioriza alcançar o significado das coisas pela interpretação dos símbolos presentes na elaboração dos discursos nas ciências humanas referente à didática do educador. Relacionar o discurso – *o que é* – na teoria, com o – *como é* – na prática para tentar estabelecer o – *por quê do* – em sua dimensão processual.

Tal premissa parece-nos sacramentar a compreensão do momento, na evidência dos sujeitos, do lugar que ocupam. Lugar que traz uma nova vertente nesse ‘continuum’ que parte do convencional em direção ao ‘não-convencional’, no campo da pesquisa em educação. Essa maneira de ação exige-nos uma disposição de novas ações, às vezes, contrárias a que estamos habituados. São os desafios do novo, do sentido do novo, da inovação. Exige-nos um expressar do sentido da prática que elaboramos e exercemos. Um logotipo do nosso ‘fazer’. Um sentido de formação. Trabalhar a pesquisa, como um princípio formativo, na docência.

Bibliografia

- ALONSO, M. & MASETTO, M. T. *Formar educadores para o mundo em transformação*, 1997.(mimeo).
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Formação de professores em serviço: um diálogo com vários textos*. Rev. Cad. Pesquisa 89:72-5,1994
- BAKHTIN, Nfikhail (Valochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 3.ed. São Paulo, HUCITEC, 1986.
- BEAINI, T. C. *A escuta do silêncio* (um estudo sobre a linguagem no pensamento de Heidegger). São Paulo, Cortez, 1981.
- BYNGTON, C.A.B. A. *O desenvolvimento da personalidade*. símbolos arquétipos. São Paulo, Ática, 1987.

- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas*. São Paulo, Cortez, 1991.
- CRITELLI, D. M. *Análítica do Sentido. Uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica*. São Paulo: EDUC: Brasiliense, 1996.
- ESPÓSITO, V. H. C. *A escola: um enfoque fenomenológico*. São Paulo, Escuta, 1993.
- . *Hermenêutica - Um estudo introdutório*. (mimeo).
- . e BICUDO, M. A. *Pesquisa Qualitativa em Educação*. Piracicaba/SP : UNIMEP, 1994.
- FAZENDA, I.C.A. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas, Papirus, 1994.
- . (org.) *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas, Papirus, 1995.
- . (org.) *Didática e Interdisciplinaridade*. Campinas, Papirus, 1998.
- . (org.) *Novos enfoques da pesquisa educacional*. São Paulo, Cortez, 1992.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GARCIA, C. M. *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona, ELTB, 1995.
- GUSDORF, G. *La vertu de la force*. Paris, PUF, 1967.
- . *Professores para que? 2 ed*. Lisboa: Moraes Editores, 1970.
- GROSSMAN, R. *Phenomenology and existentialism an introduction et London*. Routledge and Kegan Paul, 1984.
- HARGREAVES, A. *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid, Morata, 1995.
- HEIDEGGER, M. *Ser e tempo* (parte I). 6ª.ed. Petrópolis, Vozes, 1997.
- . *Ser e tempo* (parte II). 5ª. ed. Petrópolis, Vozes, 1997.
- JAPIASSU, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro, Imago, 1976.
- KOSIK, K. *A dialética do concreto*. São Paulo, 1976.
- LENOIR, Y. *L'Interdisciplinarité dans L' intervention éducative et dans la formation à l'enseignement primaire: réalité et utopie d'un nouveau paradigme*. 1996 (mimeo).
- LYOTARD, J. F. A. *condição pós-moderna*. 2.ed. Lisboa, Gradiva, 1989.
- MARTINS, J. & BICUDO, M. A. V. *A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos*. São Paulo, EDUC/Moraes, 1989.
- MASETTO, M. T. *Aulas vivas*. São Paulo, MG Editores Associados, 1992.
- . *Docência na universidade*. Campinas, Papirus, 1998.
- MORIN, E. *O método II a vida da vida*. 2.ed. Portugal, Publicações Europa-América, 1980.
- NÓVOA, A. (org.), *Profissão professor*. Portugal, Porto, 1991.
- . *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Dom Quixote, I.I. E., 1995.
- PALMER, R. E. (Trad. Maria Luisa Ribeiro Ferreira). *Hermenêutica*. Lisboa, Edições 70, Lda., 1997.
- PEREIRA M. V. *A estética da professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor*. São Paulo, 1997. [Tese de Doutorado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo].
- RICOEUR, P. *Interpretação e ideologias*. 3. Ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1988.
- . *O processo metafórico como cognição, imaginação e sentimento*. In: SACKS, S.(org.) *Da metáfora*, São Paulo, EDUC/Pontes, 1992.
- ROJAS, J. A. *Interdisciplinaridade na ação didática: momento de arte/magia do SER professor*. Campo Grande/MS : Editora UFMS – Fontes Novas, 1998.
- . *A representação em símbolo da interdisciplinaridade num processo grupal*. São Paulo, 1991. [Dissertação de Mestrado - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo].
- ROJAS, J. & BASTOS, Paulo Roberto. *A força do símbolo. A virtude da metáfora. Uma expressão do Ser*. In FAZENDA, I. (org.) *A Virtude da Força nas práticas interdisciplinares*. Campinas/SP: Papirus, 1999.
- ROJAS, J. & DORNELLAS, L. M. C. *Livro de pano: uma experiência em parceria*. Revista da ANDE, São Paulo, Cortez, 1994. Ano 13, nº 20.
- SCHNITTMAN, D. F. (org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre. Artes Médicas, 1996.
- UNESCO. *Nuevas formas de aprender y enseñar*. Santiago, Unesco-Santiago, 1996.
- ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa, EDUCA, 1993.

.....

Decifrar todas as implicações sociais contidas naquilo que os homens denominaram de ciência, não é tarefa fácil. Vamos, portanto, estudar aqui, apenas alguns aspectos que nos parecem mais relevantes para a discussão da questão que pretendemos levantar. A nossa questão tem uma função social, e esta função nem sempre é claramente formulada ou considerada em todas as suas mais diversas manifestações. Uma coisa parece certa: o próprio termo ciência foi ganhando ao longo da história uma tal independência com relação à sua inserção nos fatos humanos que parece, às vezes, ter pouco ou nada a ver com os homens.

Palavras-Chave: Ciência; função social da ciência; história da ciência

Deciphering the social implications contained in what men call science is not an easy task. Here, a study is made on a few aspects which appear to us more relevant to the discussion we wish to raise. Our question has enunciation of easy apprehension: science has a social function and this function is not always clearly formulated or considered in all its diverse manifestations. One thing appears certain: the very term "science" has gained through history such an independence in relation to its insertion in human facts, that it appears, sometimes, to have little or nothing to do with men.

Keywords: Science; social functions of science; history of science

Ciência e História

Hipóteses de Trabalho

Pedro de
Alcântara
Figueira

Historiador,
ex-professor
visitante da UFMS

From what we have already observed on the general characteristics of human nature, it has appeared, that man is not made for repose.

Adam Ferguson¹

Decifrar todas as implicações sociais contidas naquilo que os homens denominaram de ciência, não é tarefa fácil. Vamos, portanto, estudar, aqui, apenas alguns aspectos que nos parecem mais relevantes para a discussão da questão que pretendemos levantar. A nossa questão tem um enunciado de fácil apreensão: a ciência tem uma função social, e esta função nem sempre é claramente formulada ou considerada em todas as suas mais diversas manifestações. Uma coisa parece certa: o próprio termo ciência foi ganhando ao longo da história uma tal independência com relação à sua inserção nos fatos humanos que parece, às vezes, ter pouco ou nada a ver com os homens.²

¹ Adam Ferguson, *An Essay on the History of Civil Society 1767*, edited, with an introduction, by Duncan Forbes, for the University Press, Edinburgh, 1966, p. 210.

² A insensibilidade para o fato humano é, às vezes, tão grave que mesmo os percalços da vida de cientistas como Galileu, Descartes, Giordano Bruno e muitos, muitos, outros não são levados em consideração quando uma qualquer descoberta de um desses homens é referida.

Não vai muito longe a época em que se pretendeu demonstrar, com argumentos objetivos – tão mais objetivos, é o que se pretendia, quanto mais estivessem fundados na eliminação das paixões e dos interesses dos homens – vis homens! – que a ciência humana era tanto mais científica quanto mais dis-

Não vai muito longe a época em que se pretendeu demonstrar, com argumentos objetivos (...) que a ciência humana era tanto mais científica quanto mais distante dos fatos humanos ela fosse formulada...

tante dos fatos humanos ela fosse formulada e estabelecidos seus critérios e seus métodos. Não se pode negar que este absurdo não tenha enriquecido a discussão a respeito do conhecimento científico. Foi indubitavelmente um momento muito mais interessante e rico do que o que agora vivemos em que não se discute praticamente nada. O acirramento dos ânimos quando da discussão a respeito da ciência humana representou, na verdade, um avanço incontestável não só para o entendimento do que é ciência, como especialmente para o entendimento das inúmeras manifestações da ciência humana. Aquele debate esteve ligado sobretudo ao combate às teses filosóficas defendidas pelos marxistas. Para estes, a ciência não é neutra, mas, sim, comprometida com os interesses de classe. E mais ainda, a ciência é freqüentemente, para eles, um instrumento de manipulação da classe dominante que pretende fazer valer os seus interesses como interesses de todos. Os que criticavam os marxistas ficaram identificados com o famoso sociólogo e historiador da economia, Max Weber. De um lado estavam os marxistas, de outro, os weberianos.

Se, com relação aos fatos humanos, praticamente não se chegou a um deno-

minador comum, ou a uma aproximação razoável, também no campo das ciências da natureza a mesma dificuldade se apresentou. Necessário é entender que as teses marxistas a respeito do conhecimento diziam respeito, genericamente falando, também às ciências naturais. Para Lênin, por exemplo, a objetividade

dos fenômenos naturais é deturpada pelos interesses dos cientistas que se identificam com os interesses dos dominantes.

Embora pertencendo a um passado recente, essas teses parecem ter se perdido num longínquo passado, bem distante. Elas fizeram a glória do debate científico e acadêmico até a década de setenta e começaram a perder a sua força polêmica desde então, mesmo porque, entre os antigos weberianos muitos se passaram para o campo do marxismo, sobretudo quando começou o desmanche do império soviético e o capitalismo readquiriu um poderio que desde 1917 lhe escapara.

Curioso em toda esta história é que, quando os marxistas tentaram fazer o inventário histórico das conquistas humanas, avaliar as vitórias humanas sobre os elementos naturais, ou seja, quando se debruçaram sobre a história da ciência propriamente dita, dificilmente conseguiram manter incólumes os princípios filosóficos que norteavam as suas teses, ou seja, os próprios fundamentos do marxismo. Ao tratar, por exemplo, da ciência grega, os marxistas, levados por um irrefreável entusiasmo por tudo o que diz respeito ao brilhantismo do pensamento na Grécia, muito freqüentemente não conseguiam manter intatas a pureza das suas teses. Esqueceram até que a Grécia era escravista. Acabaram, na verdade, ficando com um conceito de ciência pouco recomendável

para quem dizia prezar a ciência histórica. No fundo, o que parece ter restado do acirrado debate que então se travou, foi uma concordância sem grande relevância que reduziu a ciência à batida idéia de *descoberta da verdade*. Tudo parecia se resumir à pobre idéia de que existe uma verdade, e à ciência cabe descobri-la. Neste ponto, desapareciam em grande medida as divergências que tornaram tão profícuo o debate a respeito da natureza social do conhecimento humano. Os marxistas sucumbiram ao se mostrarem incapazes de reverem as suas teses. Sucumbiram mais ainda quando foram incapazes de enfrentar a pesquisa que os novos embates sociais exigiam. Quando se colocou a necessidade de ver a ciência em seu contexto social, sem as amarras das velhas teses, corroídas pelas profundas modificações sociais e políticas dos últimos tempos, não veio a resposta que se esperava. O que aconteceu veio demonstrar que as teses marxistas não eram exceção à regra que subordina tudo e todos às modificações históricas.

Quanto a nós, queremos dizer que não nos satisfazíamos com o papel atribuído à ciência tanto pelos marxistas como pelos weberianos e outras tendências científicas. Para nós, os conflitos sociais geram formas de conhecimento, que chamamos de conhecimento científico, cujo papel consiste em encaminhar soluções para esses mesmos conflitos.

É deste último aspecto que quero tratar aqui.

Antes de tudo, gostaria de dizer que considero o conhecimento humano uma elaboração social. Isto vale tanto para a ciência humana quanto para as ciências da natureza. Não faço distinção entre o conhecimento que os homens têm de si mesmos, e o

conhecimento a respeito dos fenômenos da natureza. Aproximo-me da concepção que encerra o *nosce te ipsum*, inserindo explicitamente esta antiga sabedoria num contexto histórico em que está presente, na forma de forças sociais, o conjunto todo da sociedade. Quero com isto dizer ser quase impossível falar de ciência se não consideramos, em todas as suas múltiplas manifestações, as transformações que ocorrem num determinado lugar, num tempo determinado e numa determinada sociedade. Fico, neste aspecto, com a tese baconiana segundo a qual *a verdade é filha do tempo, partus temporis*.

Poderíamos, neste ponto, considerar mais de perto as implicações que tem para a ciência histórica conceber como idênticas *ciência e verdade*. Talvez seja o caso, para os propósitos deste trabalho, apenas dizer que uma identificação pura e simples de ciência com verdade pode prejudicar substancialmente a pesquisa da natureza deste produto das lutas sociais que chamamos de ciência. Este produto é uma força cujo poderio não tem sido medido adequadamente por aqueles que têm se preocupado em estudar a natureza da ciência. Quando chamamos a ciência de força social e política, queremos dizer com isto que ela exerce na sociedade uma função transformadora ímpar. É fundamental-

Para nós, os conflitos sociais geram formas de conhecimento, que chamamos de conhecimento científico, cujo papel consiste em encaminhar soluções para esses mesmos conflitos.

mente deste papel transformador que queremos tratar.

Para o homem ocidental, o pensamento jamais poderia ser especulativo ou contemplativo. Nascido das convulsões sociais que moldam estes últimos qui-

nhentos anos de história, o pensamento, nesta parte do mundo, é a expressão mesma dos conflitos que se resolvem gerando mais conflitos. A ordem que prevalece no mundo ocidental é, desde o século dezesseis, um equilíbrio incerto que resulta de lutas sociais permanentes. Isto gera dúvidas que vão desde a mais simples inquietação do homem comum até as questões a respeito do próprio sentido da existência social. Rousseau, quer concordemos ou não com as suas perplexidades, é uma referência obrigatória para se entender melhor a trajetória conflituosa da sociedade que se estruturava neste nosso mundo ocidental. A dúvida expressa por Raynal, autor da magnífica *História Filosófica e Política das Duas Índias*, este monumental manancial dos problemas que afligiam o mundo inteiro neste agitado século dezoito, Raynal, repito, se pergunta *se vale a pena mudar simplesmente por mudar*. Reportando-se às grandes transformações iniciadas com as descobertas marítimas, Raynal, refletindo sobre a sua natureza revolucionária, indaga a respeito dos seus efeitos:

“Tudo mudou, e deve mudar ainda. Mas as revoluções passadas e as que devem se seguir foram ou serão úteis à

natureza humana? O homem terá com elas um dia mais tranquilidade, felicidade e prazer? Suas condições serão melhores ou ele só terá que mudar?”.³

Outro pensador desta época, deste século exemplar em termos de mudanças que é o século dezoito, Ferdinando Galiani, um napolitano que viveu belos anos da sua vida entre a intelectualidade revolucionária francesa, os Iluministas, afirmava que a resolução dos problemas humanos estava na mudança social. “...as coisas desse mundo só têm estabilidade se se renovam”.⁴

Uma coisa parece inegável, a ciência e o comércio andaram de mãos dadas durante um longo período que começou precisamente com o nascimento da época moderna. Depois foi a vez da indústria. Esta é inseparável da ciência. Seu nascimento foi acompanhado de grandes convulsões sociais.⁵ A todo progresso industrial corresponde necessariamente um avanço científico.⁶ Dizer obviedades não é fazer ciência, e a ciência da história é exigente. É preciso, portanto, explicar o nexos entre esses dois aspectos – se é que se pode falar de um e outro aspecto – da realidade. Todo progresso agrícola, industrial ou comercial vem sempre vinculado a mudan-

³ Guillaume Th. Raynal, *Histoire Philosophique et Politique des deux Indes*, Avertissement et choix des textes par Yves Benot, François Maspero, La Découverte, Paris, 1981, p. 13.

⁴ Ferdinando Galiani, *Da Moeda*, Edits. Segesta/Musa, S. P., 2000, p. 161.

⁵ O leitor tem em tradução brasileira talvez o maior manancial até hoje escrito sobre a Revolução Industrial, é o livro de Paul Mantoux, *A Revolução Industrial no Século XVIII*, editado pela Ed. Unesp/Hucitec, em tradução de Sonia Rangel. Todas as questões teóricas que essa Revolução suscitou estão amplamente apresentadas e discutidas por Mantoux. Sob este último aspecto, é riquíssimo o clássico *Industrial Revolution* de Arnold Toynbee, onde se discute sobretudo a validade dos princípios da Economia Política. Esta obra é hoje em dia uma raridade mesmo nos países de língua inglesa.

A luta social por ocasião desse episódio histórico denominado revolução industrial atingiu tais proporções e chegou a tais extremos que a ciência social, então, não raro assumiu a forma de gritos de guerra de classe. Mantoux registra essa luta de opiniões extremadas e procura analisar todas as suas implicações.

⁶ As empresas capitalistas encontram nas inovações chamadas tecnológicas meios de destruir os seus concorrentes. Quem achar que essas inovações acontecem por acaso, ou caem do céu, e por acaso servem para eliminar concorrentes, dá demonstração de profunda ingenuidade com relação ao movimento do capitalismo. É a necessidade de eliminar concorrentes que leva o capitalista a financiar cientistas para descobrir inovações industriais e comerciais. O capitalista perdedor sabe muito bem disso. Aquele que ganha argumenta com os benefícios que o consumidor terá com a sua ousadia científica.

ças, maiores ou menores, na estrutura da sociedade. Do meu ponto de vista, essas mudanças implicam em colocar para o conhecimento questões novas, desafios inéditos e perguntas incômodas. Esta motivação exige que as idéias sejam um conhecimento diferente daquele que o comum dos homens usa quotidianamente. Aí está o terreno em que se faz necessário precisão, lógica, universalização na exposição dos conceitos. Neste momento, não é possível mais devanear, especular, dizer qualquer coisa. Em geral, se põe a necessidade de dizer uma única coisa e de um único modo. Neste momento não há que escolher os termos, a necessidade os impõe. A ciência, então, se transforma em tarefa.

Para que o leitor possa ter uma expressão concreta desta nossa última afirmação, reproduziremos a seguir algumas passagens de alguns pensadores deste período agitado da história humana.

Descartes, que pensava que a construção da ciência estava ligada a uma tomada de partido, fala da sua determinação pessoal do seguinte modo:

“Mas, logo que adquiri algumas noções gerais de física, e que, começando a testá-las em diversas dificuldades de ordem particular, percebi até onde elas podem nos levar, e quanto elas diferem dos princípios de que nos servimos até o presente momento, acreditei que não podia mantê-las escondidas sem pecar enormemente contra a lei que nos obriga a procurar, tanto

quanto depende de nós, o bem geral de todos os homens”.⁷

Galiani, um economista político italiano radicado na França durante um período de grandes lutas pela consolidação da sociedade capitalista na Europa, diz o seguinte a respeito da ciência como expressão de um compromisso social e político:

Em geral, se põe a necessidade de dizer uma única coisa e de um único modo. Neste momento não há que escolher os termos, a necessidade os impõe. A ciência, então, se transforma em tarefa.

“Queira o Céu que possa tornar-me tão útil que minhas infinitas obrigações para com estas [para com a pátria e a sociedade] venham a ser, pelo menos em parte, satisfeitas”.⁸

Um grande pensador da época moderna, Charles Darwin, expressa objetivo muito semelhante ao afirmar, resumindo aquilo que ele entendia ser a contribuição maior de sua vida como pesquisador atento ao que se passava no mundo natural e no mundo dos homens:

“Algumas pessoas entre aquelas que admitem o princípio da evolução, mas rejeitam a seleção natural, parecem esquecer, quando criticam o meu livro, que eu tinha em vista ambos os objetivos acima mencionados; portanto, se errei ao atribuir à seleção natural um grande poder, coisa que estou longe de admitir, ou exagerado o seu poder, o que pode ter acontecido, mesmo assim, espero, contribuí grandemente para derubar o dogma da criação de cada espécie separadamente”.⁹

⁷ Discours de la Méthode, p. 84, GF Flammarion, Paris, 1966. Chamo a atenção do leitor para esta expressão de Descartes, “a lei que nos obriga”. Que lei é esta? Uma lei moral que obriga aqueles que tomaram consciência da necessidade de derrubar o velho edifício, como diz Descartes em outro lugar?

⁸ Ferdinando Galiani, op. cit., p. 50.

⁹ *Descent of Man*, “Great Books”, 1ª parte, capítulo II, pp. 284/5.

Os três exemplos aqui arrolados mostram como é pequeno o espaço que separa ciência e política.¹⁰

Os conceitos que conformam o pensamento próprio de uma época nova que surge emergem dos embates de todos os instantes. Numa época de profundas

Gutenberg. A nossa civilização não seria a mesma sem os caracteres móveis que se tornaram a base da imprensa e da publicação de tudo o que o mundo, desde meados do século quinze, produziu. Passados todos esses séculos, é quase impossível contestar o caráter benéfico

Fazer-se intérprete das necessidades, eis o critério epistemológico para que um conjunto de idéias mereça o nome de ciência.

que teve aquela invenção. Não é o caso aqui de discutir a primazia dos chineses também no caso dos caracteres móveis. No entanto, seria o caso de perguntar: quantos

transformações sociais e políticas, as idéias que defendemos pela manhã, às vezes já se tornaram caducas ao meio dia. Fazer-se intérprete das necessidades, eis o critério epistemológico para que um conjunto de idéias mereça o nome de *ciência*.

conflitos envolveram esta maravilhosa invenção e que dimensão eles tiveram? Os benefícios que ela trouxe deve nos calar a respeito dos seus efeitos sobre milhares de indivíduos que perderam as suas ocupações e que certamente foram lançados na miséria? Ou devemos nos contentar simplesmente com o fato consumado, já que se trata de uma história passada? Seja como for, as milhares de situações em que agrupamentos inteiros da sociedade tiveram que se contrapor à ciência, ou ao que se costuma chamar de inexorável resultado do progresso, leva-nos a pensar sobre o papel social disto que denominamos de ciência.

A revolução comercial dos séculos quinze e dezesseis provocou tantas e tão grandes modificações de ordem tecnológica que difícil é enumerá-las todas. A náutica, a balística, são todas ciências ou técnicas intimamente ligadas à navegação marítima, e esta é um efeito direto das transformações que puseram abaixo as barreiras feudais que impediam o intercâmbio entre os povos.

Monteiro Lobato nos conta que esta maravilhosa descoberta que foi o cinema falado provocou uma enorme agita-

Que manual de história da civilização, de história das invenções não exalta incondicionalmente a descoberta de

¹⁰ Essa vinculação não escapou a Aristóteles. É bem conhecida a passagem da *Ética a Nicômacos* em que ele discute a precedência da ciência política sobre todas as outras ciências. Tendo definido o homem como animal político, Aristóteles não podia ter se perdido no emaranhado de fatos, acontecimentos e dos infundáveis materiais fornecidos pela natureza a ponto de erigir uma ciência particular para cada modalidade específica da ação humana. Ele sabia que a ação humana, dirigida a um fim, só podia ter como parâmetro a organização social e que era esta que moldava as idéias que povoam a cabeça do cientista. Não pode passar despercebido ao leitor atento de Aristóteles que a sua Física tem como ponto de partida científico a posição que o homem ocupa no universo e que o critério, ou método, para definir a cognoscibilidade de um determinado fenômeno natural remete para a forma como o homem atua sobre a natureza. Não seria demais lembrar aqui a passagem em que Aristóteles faz uma profunda avaliação da ciência dos antigos. O que dela se destaca é precisamente a preocupação em pôr em primeiro lugar a finalidade humana ao se pesquisar as leis da natureza: "Anaxágoras e Tales [...] conheciam coisas extraordinárias, maravilhosas, difíceis e até divinas, mas inúteis, porque eles não procuravam os bens humanos". (*Ética a Nicômacos*, 1141a, p. 119, trad. de Mário da Gama Kury, Editora Universidade de Brasília).

ção nas cidades americanas. O descontentamento dos músicos que animavam as sessões levou-os a declarar guerra ao que lhes tirava o emprego. Fizeram passeatas, comícios em que pediam o apoio do público para as suas reivindicações. Aos benefícios que a sonorização do cinema trouxe, se contrapuseram os prejuízos causados aos músicos e a outras atividades ligadas ao cinema mudo que era mudo.

Quero insistir, no entanto, no fato de que entendo que esta dialética dos benefícios e dos malefícios é o aspecto mais visível do problema. Há, contudo, algo mais a considerar nesta fácil dialética que, em geral, faz, daqueles que se opõem aos avanços tecnológicos, inimigos do gênero humano.

Vamos pesquisar a natureza deste fenômeno, que nos parece trazer luzes para o entendimento da natureza da ciência e da história da ciência.

O “caso” relatado por Monteiro Lobato foi mais rumoroso do que se possa pensar. Os músicos, ameaçados de perder o seu ganha-pão, foram à luta. Fizeram passeatas, apelos às autoridades, enfrentaram a polícia, tentaram mobilizar a opinião pública a favor da sua causa e da sua profissão. Sabemos, pelo resultado, que o cinema falado foi o vencedor. Consumado o fato, não há mais o que discutir.

Resta, no entanto, para o historiador, investigar um mundo de problemas. Para o nosso caso, interessa saber o que é a sonorização de uma fita magnética, o cinema falado. Partamos do que era o cinema mudo no que se refere aos músicos que animavam as sessões com seus instrumentos musicais, pequenas orquestras. Se tomarmos a questão apenas pelo lado da oposição entre fita ci-

nematográfica não-sonorizada e fita sonorizada, fica muito pouco para o cientista social dirimir e lhe resta muito pouco além de saudar este maravilhoso invento devido à engenhosidade humana.

O que foi realmente a sonorização dos filmes?

É lícito perguntar se a questão a ser revolvada não estava, antes, centrada na existência de profissionais que, por serem de certo modo estranhos à indústria cinematográfica, causavam embaraços ao seu pleno funcionamento? É certo que o cinema mudo não permitia ao espectador ouvir o som emitido pelos atores e todos os sons ambientes, mas a verdade é que eles estavam lá e faziam parte da produção do filme. Imaginemos, por exemplo, uma explosão que ocorresse no filme e que fosse reproduzida pela bandinha que animava sonoramente a sessão de cinema. O ridículo ficava evidente para os espectadores. Era natural que se quisesse, portanto, ouvir os sons de uma produção cinematográfica, digamos, o som original.

A primeira idéia que ocorre quando o cinema se sonoriza é que foi revolvido um problema técnico e que assim aconteceu por se tratar de evidente lacuna e de uma necessidade inadiável. Mas cabe perguntar: quantas necessidades igualmente evidentes e inadiáveis só tive-

Quantas necessidades evidentes só tiveram solução passados, às vezes, séculos? A imprensa, por exemplo. A existência da monumental biblioteca de Alexandria não colocava já a necessidade... inadiável dos caracteres móveis?

ram solução passados, às vezes, séculos? A imprensa, por exemplo. A existência da monumental biblioteca de Alexandria não colocava já a necessidade... inadiável dos caracteres móveis? Se nos ativermos, então, ao fato de que

os chineses muito provavelmente já teriam descoberto na Antigüidade aquilo que Gutenberg redescobriu no século XV, aí mesmo é que se torna imperioso rever a interpretação simplista que considera os inventos como solução técnica de dificuldades evidentes. Exemplos como este não faltariam para ilustrar a questão que estamos querendo introduzir aqui.

Não seria demais discutir aqui a natureza social da tecnologia no Ocidente europeu, a partir do século quinze, como algo muito diverso das motivações que fizeram os chineses, por exemplo, chegarem a descobrir coisas maravilhosas, mas tão inúteis como tantas outras descobertas e invenções realizadas por outros povos da Antigüidade.

Prefiro, como hipótese, pensar diferentemente das consagradas interpretações.

Nossas atuais indagações são hipóteses de trabalho. Para os fins deste escrito, ficaremos circunscritos a lançar hipóteses que mais tarde servirão como fundamento de uma pesquisa de mais largo alcance.

Nossa hipótese mais geral, que abrange tanto o “caso” da sonorização do cinema, quanto questões que marcaram épocas inteiras de profundas transformações sociais, econômicas e políticas, abrange, a nosso ver, um campo imenso

trabalho provocou sempre e invariavelmente uma reação contrária a sua utilização em substituição aos antigos instrumentos. Os portadores das velhas habilidades, consagradas desde longo tempo pela sua eficácia e por seu profundo enraizamento nos costumes, ao mesmo tempo que responsáveis por um longo período de equilíbrio social e político, se vêem, de repente, ameaçados por engenhos que dispensam do processo produtivo centenas e milhares de indivíduos.

A história que se conta a respeito dessas situações começa sempre assim: a invenção de um novo instrumento de trabalho permite substituir o trabalho, digamos, de cem indivíduos, que usavam anteriormente instrumentos rudimentares para fabricar tal ou qual coisa, pelo trabalho de apenas dez indivíduos. O resultado disso é que o produto resultante dessa nova forma de trabalho custa muito menos do que igual produto fabricado pelos processos antigos.

Eu me permito o direito de contar essa história de um modo um pouco diferente. Concordo quanto ao resultado. Vejamos, no entanto, um pouco mais de perto o significado disto que se chama, sem mais, de *um novo instrumento de trabalho*. Muitas e muitas perguntas poderiam ser feitas a respeito da invenção deste instru-

mento. Para não es-
corregarmos numa
metafísica que nos
levasse a indagar,
num raciocínio cir-
cular, sobre os fins
últimos das inven-
ções, fiquemos no

A história moderna do mundo ocidental registra um fato incontestável. A invenção de um novo instrumento de trabalho provocou sempre uma reação contrária a sua utilização em substituição aos antigos instrumentos.

de propostas de revisão das interpretações mais correntes da história moderna.

A história moderna do mundo ocidental registra um fato incontestável. A invenção de um novo instrumento de

fato nu e cru que mostra o que acontece toda vez que novos instrumentos de trabalho são inventados.

Resumindo a questão, o que seria a nossa maneira diferente de encarar este problema?

O que é que temos nesta situação a que acima nos referimos? Temos novos instrumentos de trabalho e milhares de indivíduos tornados inúteis para o processo de produção de riqueza.

Minha maneira diferente de ver este fato se resume na seguinte idéia: o conflito entre forças sociais, em determinados momentos históricos, se manifesta de modo radical e se expressa na necessidade de eliminação de um ou mais dos contendores. Para tanto, existem as mais diferentes formas políticas já catalogadas pela experiência de toda a humanidade. No entanto, nunca vimos a ciência ou a tecnologia catalogadas como possíveis formas políticas capazes de solucionar conflitos de ordem social e política. Nosso empenho em introduzir elementos novos nessa questão não fica apenas neste aspecto. Parece ser necessário ir mais fundo ainda no entendimento da história nestes momentos em que o conflito se generaliza por toda a sociedade e os inventos parecem não tomar partido por nenhum dos lados, mas resultarem em benefício de todos. A astúcia da história é, realmente, algo digno de profunda admiração por parte dos frágeis mortais. Quando um dos contendores descobre a arma científica que vai lhe possibilitar derrotar o inimigo, isto significa que ele descobriu as fraquezas que minam as forças deste último.

Com muita freqüência, no curso da história moderna, essa “arma científica” tem tomado a forma de novos ins-

trumentos de trabalho. Sua força irresistível, capaz de derrubar velhas estruturas sociais, reside precisamente no fato de que esses instrumentos surgem no momento em que essas velhas estruturas começam a se debater em contradições insolúveis.

A história, no entanto, se manifesta

Parece que quando a ciência não consegue vencer as resistências que lhe são opostas pelos grupos abalados pelas modificações sociais, a sua face política fica mais evidente.

das mais diferentes formas. Parece que quando a ciência não consegue vencer as resistências que lhe são opostas pelos grupos abalados pelas modificações sociais, a sua face política fica mais evidente. Os conflitos sociais que permeiam todo o período moderno de nossa história, e que no plano das idéias têm sido impropriamente classificados de luta da razão contra o obscurantismo, contra a fé, são testemunhos desse aspecto. O desenrolar da história deu razão a Galileu contra a Igreja. Mas as verdades astronômicas de Galileu, embora elas próprias fossem resultado de abalos sérios na estrutura da sociedade feudal, não foram suficientemente fortes para liquidar os grupos interessados na persistência da ciência religiosa.¹¹

Os novos instrumentos de trabalho têm significado uma força quase sempre poderosa quando se trata de vencer as resistências contrapostas por aqueles que se sentem prejudicados com os deslocamentos de interesses entre gru-

¹¹ “Eu, Galileu Galilei, florentino, de setenta anos de idade, acusado veemente suspeito de heresia, isto é, de haver sustentado e acreditado que o Sol está no centro do mundo e imóvel, e que a Terra não está no centro, mas se move, abjuro, amaldiçoo e detesto os citados erros e heresias e juro que no futuro não mais direi nem afirmarei, verbalmente nem por escrito, nada que proporcione motivo para tal suspeita a meu respeito”. (Galileu Galilei) [Transcrito da Gazeta do Povo, Curitiba, 21.5.98].

pos ou mesmo classes sociais inteiras. Qualquer mudança não é senão uma nova conformação das classes sociais já existentes ou o aparecimento de novas classes. No processo de luta pelo poder, que pode significar uma reorganização da sociedade, a inventividade das classes quase não tem limites. Os instru-

No processo de luta pelo poder, que pode significar uma reorganização da sociedade, a inventividade das classes quase não tem limites.

mentos de trabalho são o foco principal das alterações quando se faz necessário uma nova organização da sociedade. Como o trabalho é quase sempre uma escravidão – fática, como dizem os italianos –, o alívio trazido pelos novos instrumentos torna-se quase sempre uma força invencível diante das resistências das antigas classes.

Vejamos a questão do trabalho um pouco mais de perto. Podemos, a rigor, afirmar que só a época moderna fala de trabalho enquanto tal. Esta afirmação precisa ser explicada mais detalhadamente. Em nenhuma época e em nenhum lugar os homens puderam atender as suas necessidades por outro meio que não fosse por meio da atividade produtiva, o trabalho. Mesmo que possamos encontrar povos que tenham vivido, em parte, do saque, mesmo assim é de supor que o povo, ou povos, saqueado tenha tido que produzir para poder ser saqueado. Nenhum povo teve a felicidade de receber dos céus um maná já pronto e acabado que lhe dispensasse de algum tipo de atividade para torná-lo um alimento capaz de satisfazer as suas necessidades. O povo romano viveu, em parte, do que outros povos produziam. Sabiam, no entanto, que o saque permanente era inviável. Todo povo se organiza organizando a sua produção. Marx

nos ensinou que o que o homem produz é a si mesmo. Apesar disso, nenhum pensador da Antigüidade ou da Idade Média expressou essa realidade como o fizeram aqueles pensadores que, na Idade Moderna, se tornaram conhecidos como Economistas Políticos. Para estes, o trabalho é o ponto de partida e o ponto

de chegada de todas as coisas. Para eles, todas as manifestações da sociedade se explicam pelo modo como os homens se organizam para produzir a sua

existência. Esta diferença entre os pensadores da época moderna e os de outras épocas tem uma explicação histórica. A época moderna é aquela época em que desaparecem todas aquelas qualidades que aproximavam e distinguiam os indivíduos uns dos outros e que tornavam a sua existência dependente de atributos os mais variados. Como nos ensina Locke, o indivíduo que surge da demolição da servidão feudal é, ele próprio e só ele, responsável pela sua existência. Ele tem, ao contrário do que acontecia nas épocas anteriores, uma potência, que o iguala a todos os outros indivíduos, capaz de permitir-lhe prover-se do que necessita para viver. Essa potência é o seu trabalho.

Essa é uma fase histórica magistralmente estudada por Marx. Marx nos diz que esta qualidade apontada por Locke resultou de uma *generalizada expropriação* dos meios de trabalho e subsistência que prevaleciam na Idade Média. Este indivíduo que resultou dessa impressionante virada no rumo da história é o homem livre, categoria que não existiu, senão parcialmente, nas sociedades passadas.

Quis fazer essa longa preparação para que o leitor pudesse entender que, quando a ciência moderna por excelência, que é a Economia Política, fala de traba-

lho, ela está tratando de algo bem diferente daquilo que é a atividade produtiva de todas as épocas anteriores.

Para que o leitor possa melhor entender essa questão, tomemos a escravidão antiga em comparação com a época em que domina o trabalho livre. Para melhor entender essa questão, talvez seja necessário, antes de tudo, entender a diferença entre *fazer alguma coisa* e *trabalhar*. O ponto de partida do que chamamos trabalho é entender como está organizada a sociedade. O indivíduo que na Antigüidade greco-romana se torna escravo, trabalhador escravo, só se torna trabalhador se uma força externa, digamos assim, o fizer produzir segundo os meios e os fins estabelecidos socialmente. Essa força é o seu proprietário. Sem este, aquele indivíduo procurará prover a sua subsistência com os meios que a natureza lhe fornecer e sem fins claramente determinados, senão o de lutar contra a morte. A atividade produtiva que o escravo exerce não é, como se vê, a força que cria a riqueza da sociedade que tem no escravo a força de produção. Como decorrência lógica desse fato, o trabalho que o escravo realiza não é o ponto de partida para explicação do conjunto da sociedade. O seu trabalho nem sequer explica a sua existência.

Ao contrário do que vimos com relação à sociedade escravista, na sociedade em que prevalece o trabalhador livre, o trabalho se destaca como a força que é capaz de explicar todas as manifestações da sociedade. O trabalho livre tem em si mesmo a marca da sociedade, o que significa que ele não precisa de uma força externa a ele próprio para se realizar socialmente.

Lancei anteriormente a idéia segundo a qual não seria uma extravagância

considerar a ciência – falo, evidentemente, do conhecimento que certos momentos históricos produzem como expressão de grandes transformações sociais – como uma argúcia que os conflitos políticos engendram como forma de solucioná-los. Essa argúcia, ou astúcia, só ganha foros de ciência quando alguns indivíduos – os pensadores – a elabora segundo uma lógica que dá conta do atendimento de um conjunto de necessidades sem o qual a sociedade fica ameaçada em sua existência e em seu desenvolvimento.

Para ficarmos, ainda, na questão do trabalho e permitir um melhor entendimento do que acabamos de afirmar, vejamos como Adam Smith nos demonstra a vantagem da *divisão do trabalho* sobre outras formas de trabalho. Quem lê os primeiros capítulos de *A Riqueza das Nações* logo se deixa encantar com a lógica irrefutável ali desenvolvida por Adam Smith ao nos tentar convencer como a divisão do trabalho é muito melhor e muito superior a qualquer outra forma de executar uma tarefa. Ele nos demonstra como, no exemplo de uma fábrica de alfinetes, um único trabalhador, inserido na divisão do trabalho, produz uma infinidade de alfinetes quando comparado com outro trabalhador que execute a mesma tarefa sozinho.

Na sociedade em que prevalece o trabalhador livre, o trabalho se destaca como a força que é capaz de explicar todas as manifestações da sociedade.

Onde, mesmo, se encontra a astúcia do raciocínio irrefutável de Adam Smith? Em primeiro lugar, ela se encontra no fato mesmo de que o seu raciocínio é irrefutável. Por que irrefutável? Das vantagens da divisão do trabalho muitos outros pensadores

trataram antes de Adam Smith. Essa divisão do trabalho de que trata Adam Smith é a mesma a respeito da qual discorreram muitos outros pensadores antes dele? Por certo que não. Que ambas guardam certa semelhança, não resta qualquer dúvida. As delícias da divisão do trabalho foram cantadas em prosa e verso. É outra bem diferente, no entanto, a questão que toma o nome de divisão do trabalho na obra de Adam Smith. Se um único indivíduo pode agora produzir 4.800 alfinetes num único dia, e antes da divisão do trabalho só produzia 20, é porque muita coisa aconteceu para que esses milhares de alfinetes pudessem ser produzidos. Quantos personagens abandonaram o palco e deram lugar a outros para que

alfinetes pudessem ser produzidos aos milhares, fazendo com que velhas e milenares ocupações cedessem o lugar a outros modos de fazer e ver velhas e novas coisas, novas sobretudo. Adam Smith não menciona senão as vantagens, e quem é que pode contrariá-lo? A razão estava com ele, e mais uma vez a mudança histórica se apresenta como uma verdade irrefutável. A ciência não é muito mais do que isto. O que não nos cabe fazer é procurá-la onde ela em geral não está.

Se a alguém pode causar espécie ter eu atribuído um papel não tão nobre à Ciência, que este alguém não se assuste, mas a verdade é que os cientistas sociais estão sempre insatisfeitos com o fato consumado.

Bibliografia

- BACON, Francis – *Novum Organum e Nova Atlântida*. Tradução e Notas de José A. R. de Andrade. São Paulo, Editora Nova Cultural, 1999.
- BRANDÃO, Ambrósio Fernandes (autor presumível) – *Diálogos das Grandezas do Brasil*. Prefácio de Afrânio Peixoto; Introdução de Capistrano de Abreu; Notas de Rodolfo Garcia. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1977.
- DESCARTES – *Oeuvres Philosophiques*. Paris. Éditions Garnier, 1988. Classiques Garnier. Textes établis, présentés et annotés par Ferdinand Alquié. 2 vols.
- GALILEU, Galilei – *Dois Novas Ciências*. Incluindo: *Da Força da Percussão*. Tradução e Notas de Letizio Mariconda e Pablo R. Mariconda. Introdução de Pablo Mariconda. São Paulo, Instituto Cultural Italo-Brasileiro; Nova Stella e Ched Editorial. s.d.
- *Ciência e Fé*. São Paulo, Nova Stella Editorial, Rio de Janeiro, 1988.
 - *Diálogo Sobre os Dois Máximos Sistemas do Mundo Ptolomaico e Copernicano*. Tradução, Introdução e Notas de Pablo R. Mariconda. São Paulo: Discurso Editorial, 2001.
- NEWTON – Textos, antecedentes, comentários /escolhidos e organizados por Bernard Cohen, Richard Westfall; tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro, Contraponto; EDUERJ, 2002.
- VOLTAIRE – *Le Siècle de Louis XIV*. Chronologie et préface par Antoine Adam. Paris, Garnier Flammarion, 1966. 2 vols.
- PONS, Alain – (Articles Choisis de la) *ENCYCLOPÉDIE* ou *Dictionnaire Raisoné des Sciences des Arts et des Métiers*. Chronologie, introduction et bibliographie par Alain Pons. Paris, Garnier Flammarion, 1986. 2 vols.

RESUMO DAS DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS

ABRIL DE 2001 A JULHO DE 2001

<i>Autor:</i> MARIZA SANTOS MIRANDA	“Texto e contexto: educação e presença alemã no sul de Mato Grosso – 1920 a 1934”
---	--

<i>Data da Defesa:</i> 04/04/2001 <i>Orientadora:</i> Profª. Dr.ª Ana Lúcia Eduardo Farah Valente <i>Banca Examinadora:</i> Profª. Dr.ª Olga Rodrigues de Moraes Von Simson (UNICAMP) Profª. Dr.ª Maria Adélia Menegazzo (UFMS)	<i>Resumo</i> Esse estudo reporta-se à presença alemã no sul do então Estado de Mato Grosso, como um grupo expressivo, e todo o processo educacional vivido e vivenciado por ele. Tal realidade determinou a busca de novos caminhos para a vida que tiveram pela frente, diferente da conhecida até aquele momento. Os anos enfocados, de 1920 a 1934, referem-se aos anos de formação e assentamento da Colônia Agrícola de Terenos, bem como ao seu período áureo. Entende-se que a educação deve ser uma das preparações para a vida e esses alemães estiveram expostos à mentalidade de um novo mundo e à todas suas diferenças e alteridades. Tudo muito distinto da educação, vida e cultura trazidas em suas bagagens, imprimindo o particular em suas ações. No tentar registrar em esse processo e, na medida do possível, entendê-lo, repousa o fulcro e o traço desse estudo. Por que esses imigrantes vieram para o agreste Mato Grosso, quando já havia colônias progressistas e bem desenvolvidas no sul do país? A que tipo de processo educacional estiveram expostos? Que escolas freqüentaram seus filhos? Havia, ao menos, um sistema educacional esperando por eles? Na ausência do mesmo quais as estratégias que desenvolveram para suprir tal lacuna? Estas são questões que nortearam tal pesquisa, cujos segredos e respostas tentamos iniciar o desvelar.
---	---

<p><i>Autor:</i> IARAAUGUSTA DA SILVA</p>	<p>“O discurso sobre a Qualificação do Professor da Educação Básica: Um estudo da experiência desenvolvida pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul na década de 90”</p>
---	--

<p><i>Data da Defesa:</i> 10/04/2001 <i>Orientadora:</i> Prof^a. Dr.^a Elcia Esnarriaga de Arruda <i>Co-Orientadora:</i> Prof^a. Dr.^a Regina Tereza Cestari de Oliveira <i>Banca Examinadora:</i> Prof. Dr. Gilberto Luiz Alves (UEMS) Prof. Dr. Sandino Hoff (UFMS)</p>	<p style="text-align: center;"><i>Resumo</i></p> <p>Nesse trabalho analisa-se o discurso oficial da qualificação do professor da educação básica, considerando o caso específico das políticas de educação desenvolvidas pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, na década de 1990. Como referência documental básica, o trabalho utiliza os documentos produzidos pela Secretaria com o objetivo de orientar a implementação das políticas de educação. Tais políticas, contemplam programas e projetos de qualificação do professor. No trabalho, analisam-se estes programas, por serem considerados os referenciais básicos ao entendimento do discurso da qualificação. Também são analisados os documentos emitidos pelos organismos internacionais e pelo Governo Federal, com os quais se compõe um conjunto que expressa o discurso na sua forma mais abrangente. Como fonte dos estudos acadêmicos realizados acerca do tema, utilizou-se a produção contida na “Revista Educação & Sociedade”, uma publicação do CEDES que registra boa parte das análises realizadas na década de 1990. O trabalho foi dividido em quatro capítulos. Nos dois primeiros, realizou-se uma descrição e análise dos documentos governamentais, na tentativa de evidenciar o conteúdo do discurso da qualificação do professor da educação básica. No terceiro, foram analisados os artigos da Revista, para esclarecer o pensamento dominante, no âmbito da academia, acerca do problema da qualificação. Finalmente, no quarto capítulo, como contraposição ao discurso, procurou-se discutir o trabalho do professor a partir de suas determinações históricas originais.</p>
---	---

<p><i>Autor:</i> ÁLVARO SIMÕES CORRÊA NEDER</p>	<p>“Educação: criação ou técnica? Contribuições da educação informal na Comunidade Jazzística”</p>
---	---

<p><i>Data da Defesa:</i> 16/07/2001 <i>Orientadora:</i> Prof. Dr. David Victor-Emmanuel Tauro <i>Banca Examinadora:</i> Prof. Dr. Eron Brum (UNIDERP) Prof. Dr. Sandino Hoff (UFMS)</p>	<p style="text-align: center;"><i>Resumo</i></p> <p>A presente dissertação busca refletir sobre o papel da criatividade na educação (entendida como fundamental para o advento do indivíduo crítico) e como propiciá-la, relativizando a importância do método ao reconhecer no seu abuso consequências negativas como o reprodutivismo e a submissão. Através de pesquisa bibliográfica, partindo da premissa de que a criatividade é função da afetividade, o autor procurou comprovar que ambas são compatíveis com a socialização dos conteúdos libertadores, e mesmo potencializam esta socialização, buscando compreender indivíduo e sociedade sem opor um a outro. Através do trabalho filosófico, psicanalítico de Cornelius Castoriadis procurou explicar a relação afetiva com o outro como essencial para a criação, evidenciar como social, interiorizado como repressão, bloqueia o fluxo criativo do pensamento (instaurado a submissão), e de maneira uma educação para a criatividade, substituindo a repressão pela reflexão, o pode liberar. Por outro lado, o estudo da educação informal na comunidade do jazz forneceu uma analogia para a presente proposta educacional, descrevendo procedimentos conducentes à criatividade, enquanto a educação formal do jazz obteve resultados padronizadores que não se revelaram encorajadores para o desenvolvimento desta linguagem. Desta maneira, as conclusões obtidas são no sentido de que o abuso do método ou o entendimento da educação como técnica devem ser evitados, devendo-se instituir o educando como agente ativo de seu próprio processo de descobrimento, invenção e criação.</p>
--	--

Los Estudios Sobre Tendencias
Pedagógicas em América Latina en la
Década del 80 del siglo XX
Roberto Valdés

As Políticas de Ação Afirmativa e o
Obstáculo Epistemológico
Ana Lúcia Valente

O Ser Histórico-Temporal da
Pedagogia de Ratke Através da
Categoria Singular/Universal
Sandino Hoff

O Discurso e as
Promessas da Saúde Escolar
em Campo Grande/MS
Léa de Lourdes Calvão da Silva

Fatos e Fotos na Educação Infantil em
Mato Grosso do Sul: Anos 70
Anamaria Santana da Silva

Um "Olhar" sobre os
Cursos de Qualificação Profissional em MS
Marly Teixeira Morettini

Interdisciplinaridade na Ação Didática:
Metáforas e Metodologias na Formação do Educador
Jucimara Rojas

Ciência e História:
Hipóteses de Trabalho
Pedro de Alcântara Figueira

