

interMeio

UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL

NÚMERO 8
ISSN 1413-0963

REVISTA
DO MESTRADO
EM EDUCAÇÃO





"YKONES"

Heron Zanatta

40 x 55 cm - mista s/papel

1990 - Col. Armando Ferreira dos Santos Filho

Em artigo sobre os ritmos da cultura nas artes plásticas de MS, Maria Adélia Menegazzo* abordou o trabalho de quatro artistas. Entre eles, o de Heron Zanatta. Eis o que ela escreveu na Revista MS Cultura (ano III, nº 1), em 1996:

... *Mato Grosso do Sul*

apresenta em sua formação enquanto Estado diferentes ritmos culturais, resultado de um processo político multifacetado...

interMeio

REVISTA DO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

*UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL*

Intermeio: revista do Mestrado em Educação

Campo Grande,MS

v.4

n.8

p. 1-124

1998

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)387.3311 - Ramal 2311
CEP 79.070-900 - Campo Grande-MS

Câmara Editorial
Ana Lúcia Farah Valente
Ana Maria Gomes
Elcia Esnarriaga de Arruda
Sandino Hoff

Conselho Científico
José Luiz Sanfelice - UNICAMP
Mirian J. Warde - PUC/SP
Antônio Penalves 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 Morenão
Campus da UFMS - Campo Grande - MS
Fone: (67) 387-1004
e-mail: editora@editora.ufms.br

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) 787-3311 (R.2309) 787-4127
e-mail: flarruda@uol.com.br

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

Apresentação

InterMeio faz-se presente, de novo, no espaço marcado pelos periódicos especializados, construindo seu ser histórico em meio a flagrantes desafios. O número da revista foi preparado pela linha de pesquisa “Idéias Educacionais e Pedagogias Contemporâneas”.

Apresenta, na sua primeira parte, artigos que debatem a escola pública contemporânea a partir de uma obra criativa, elaborada pelo Prof. Dr. Gilberto Luiz Alves, cujo tema foi objeto de um Colóquio promovido pela citada linha de pesquisa do Mestrado em Educação da UFMS. Alves abre o debate com o artigo “Nasce uma Nova Instituição Educacional”, um tema extraído de sua obra “A Produção da Escola Pública Contemporânea”.

Inserir é o verbo que expressa os objetivos e os conteúdos deste número. Inserir significa para nós encontrar saídas onde não há portas.

A obra de Alves produz uma inserção original: a criação de um novo pensar sobre a didática utilizada nas escolas. Faz inserir autores clássicos, entre eles Comênio, nas discussões sobre a didática praticada em escolas da atualidade.

Os textos de TAURO, SOUSA et alii, SILVA e HOFF, ALVES, FERRO e ARRUDA, inserem-se nesse debate e, a partir deste, elaboram críticas, extensões de temas e novos conhecimentos, colocando-se do ponto de vista de métodos diferenciados e de diversas teorias.

Os trabalhos de PEREIRA, HOFF, GUHUR e LEONEL, constantes da segunda parte de artigos deste número, tais como os da primeira parte, visam não somente a conservar o pensamento pedagógico de pedagogos e pensadores, como Ratke, Comênio, Montaigne; nem a preservar apenas algumas jóias antigas dos clássicos, incrustando-as nas práticas educacionais de hoje, reconduzindo, assim, o passado ao presente. O objetivo vai além. A inserção de gemas antigas na arte didática e na arte da educação justifica-se quando tudo o que tem forma, beleza, utilidade e necessidade, criado no passado, estiver iluminando e recriando, em novos patamares, as funções sociais de uma nova instituição educacional.

Dessa forma, a InterMeio não somente devolve o pensamento dos clássicos a seu lugar de nascimento mas também investiga o que de passado está inserido no presente.



O artigo discute duas questões que, no entendimento do autor, são básicas para a compreensão das demandas postas para a instituição educacional que está nascendo. A primeira refere-se à organização do trabalho didático, que deve transitar de sua forma manufatureira para outra mais pertinente às necessidades e aos recursos tecnológicos de nossa época. A segunda questão aborda as novas funções impostas pelos câmbios sociais à escola, que tendem a estabelecer, plenamente, a jornada escolar de tempo integral.

Palavras-chave: Instituição educacional, organização do trabalho didático.

This article discusses two questions, which, according to the author, are basic for the comprehension of demands made for the educational institution that is being born. The first refers to the organization of didactical labor, which needs to transit from its manufacture form to another more pertinent to the necessities and technological resources of our epoch. The second question treats the new functions imposed by social changes on the school, which completely tend to establish a full-time schooling day.

Keywords: educational institution, organization of didactical labor

Nasce uma nova Instituição Educacional*

Dr. Gilberto
Luiz Alves

Professor Visitante do
Núcleo de Pesquisa de
Educação – NUPED, da
Universidade Estadual de
Mato Grosso do Sul.

* Este trabalho foi elaborado para discutir a obra *A produção da escola pública contemporânea*, apresentada como conclusão dos estudos de pós-doutorado ao Departamento de Filosofia e História da Educação, da Faculdade de Educação-UNICAMP. Prestou-se, originalmente, à abertura de um seminário, organizado pelo Departamento de Ciências Humanas, do CCHS-UFMS, cujos trabalhos tematizaram a obra em referência.

Introdução

Independente de qualquer força que pretenda se contrapor ao livre desenrolar do processo, está nascendo uma nova instituição educacional. Nova, sob qualquer aspecto a ser considerado, representa a superação da escola ainda dominante em nosso tempo. O movimento que lhe é imanente deve ser saudado como alvissareiro, pois, além de subverter a velha organização do trabalho didático, pela incorporação de novos recursos tecnológicos, pressiona a instituição escolar a assumir, ainda, novas e significativas funções sociais que a sociedade vem lhe impondo. Frisando, essa instituição educacional emergente não agrega, simplesmente, novos instrumentos aos recursos didáticos da superada escola que conhecemos nem se restringe à formação intelectual. Mas, para exercer o trabalho didático, agora sob uma forma contemporânea, e as funções sociais reclamadas pelo novo tempo, necessita apoiar-se em soluções originais, que mudam todas as referências para a formação de cidadãos e de profissionais especializados e exigem a formulação de novas concepções de espaço educacional e de arquitetura educacional.

Na seqüência, são discutidos esses dois aspectos principais da questão posta: a instauração de uma nova forma de organização do trabalho didático e as

funções que a sociedade vem impondo aos estabelecimentos educacionais.

A Organização do Trabalho Didático

Quanto ao primeiro aspecto, a instauração de uma *nova forma de organização do trabalho didático*, corresponde a uma questão fundamental do ponto de vista teórico. Estranhamente, pouca atenção tem recebido dos estudiosos da educação, o que tem comprometido a possibilidade de historicizá-la. Torna-se inadiável, em nosso tempo, radicalizar a discussão dessa questão, primeiro passo para colocá-la no patamar de importância que merece.

O texto *A produção da escola pública contemporânea*¹ procura dar um passo nessa direção e constata, através de uma análise retrospectiva, que a organização do trabalho didático, vigente nas escolas de nosso tempo, foi fundada por Comênio² no século XVII, sob a inspiração da organização manufatureira do trabalho.

Independente de qualquer força que pretenda se contrapor ao livre desenrolar do processo, está nascendo uma nova instituição educacional.

“Comênio está na origem da escola moderna. A ele, mais do que a nenhum outro, coube o mérito de concebê-la. Nessa empreitada, foi impregnado pela clareza de que o estabelecimento escolar deveria ser pensado como uma *oficina de homens*; foi tomado pela convicção de que a escola deveria fundar a sua organização tendo como parâmetro as *artes*.”

Note-se que *artes*, segundo acepção dominante à época em que viveu Comênio, abrangiam também as manufaturas. Por isso, enquanto termo definidor das novas condições

criadas pelo surgimento e expansão das manufaturas, *arte* revelava-se anacrônico. Nas suas origens, esse termo se investira de uma acepção específica que expressava correspondência literal e histórica com o ofício medieval ou *artesanato*. Essa acepção, portanto, constituiu-se no interior da sociedade feudal e possuía o seu timbre mas, com o surgimento da manufatura, passou a designá-la também. Aplicando-se ao ofício medieval e à manufatura, o termo *arte* incorporou dois significados que dificultam a distinção histórica entre eles. Ocorre que a manufatura, depois de ter-se apropriado da base técnica do artesanato, representava a sua superação, pois, através da divisão do trabalho, havia decomposto o todo do ofício medieval em suas operações constitutivas; ao mesmo tempo, especializara os artífices em uma ou poucas dessas operações e, até mesmo, os instrumentos de trabalho, que ganharam formas mais adequadas às operações nas quais eram utilizados. A combinação das atividades executadas por diferentes trabalhadores viabilizou o processo, pois resultou na elevação da produtividade do trabalho. Isto é, um mesmo número de trabalhadores atuando de forma coletiva e combinada, segundo regras da divisão do trabalho, produziam mais mercadorias que o mesmo número de artesãos trabalhando isoladamente. A superação do artesanato pela manufatura, portanto, pode ser entendida como o resultado da emergência de uma *nova força produtiva*, imanente ao caráter social assumido pelo trabalho, que, ao elevar sua produtividade, redundou num salto qualitativo, pois, sobretudo, fundou as bases da produção capitalista.

Esse esclarecimento é importante, na medida em que, ao defender a necessidade de a escola erigir-se ao plano das *artes*, Comênio teve em

vista a organização da manufatura e não a do artesanato. (...)

(...) o educador morávio pressupunha uma organização para a atividade de ensino no interior da escola, que a equiparasse à ordem vigente nas manufaturas, onde a divisão do trabalho permitia que diferentes operações, realizadas por trabalhadores distintos, se desenvolvessem de forma rigorosamente controlada, segundo um plano prévio e intencional que as articulava, visando produzir resultados com economia de tempo, de fadiga e de recursos. (...)

¹ ALVES, Gilberto Luiz. *A produção da escola pública contemporânea*. Campinas: Faculdade de Educação/UNICAMP, 1998. p. 57-73. (Tese de pós-doutorado)

² COMÊNIO, João Amós. *Didáctica Magna*: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. 2.ed. Intr., trad. e notas de Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1976. 525 p.

Dando conseqüência aos seus propósitos, o educador morávio investiu-se da tarefa de “procurar e encontrar um processo” através do qual a escola, “uma máquina tão bem construída, ou ao menos, a construir sobre bons fundamentos, seja posta em movimento”. Para tanto, existiam “impedimentos”, desde “a falta de pessoas conhecedoras do método, as quais, abertas escolas por toda a parte, possam dirigi-las de modo que produzam (...) sólido fruto”, até “os pseudo-sábios, cujo coração se compraz na rotina dos velhos hábitos”. (...)

(...)as elaborações de Comênio [também] estão penetradas pela consciência dos condicionamentos econômicos que poderiam comprometer a expansão escolar. Essa consciência não se expressa de forma indireta, apenas, quando esse educador afirma a necessidade de a escola oferecer serviços que assegurem economia de tempo e de fadiga. Ao contrário, (...), há outros elementos complementares na *Didáctica Magna* que, explicitamente, reconhecem ser elevados os custos das escolas, daí a existência de certos mecanismos econômicos de seleção da clientela.

(...)

Colocada tal discussão no leito econômico, é conferido um outro realce à obra do educador morávio. Isto é, paralelamente às finalidades religiosas e civis que tornavam imperiosa a expansão da *escola para todos*, a possibilidade de realizá-la repousava em seu barateamento. Necessariamente, portanto, a solução preconizada por Comênio deveria perseguir a queda dos custos da escola pública como condição *sine qua non* de sua universalização. A partir dessa premissa, a ninguém pode causar estranheza o fato de o “remédio para as dificuldades” ser buscado, prioritariamente, na transformação do instrumento de trabalho do professor.

(...) o *manual didático*, (...), possibilitaria a queda dos custos da instrução pública. Ao atender esse pré-requisito, necessário à universalização do ensino, esse instrumento do trabalho didático se constituiria, sobretudo, no “ponto central” de uma “questão” que, em última instância, tocava a “remuneração conveniente” dos mestres e os “subsídios” necessários à formação dos “filhos dos mais pobres”.

A “remuneração conveniente” em absoluto foi pensada por Comênio como uma forma de valorização do professor, pois o aumento do salário encareceria os custos do ensino, mas, sim, como fixação de estipêndio compatível ao grau de complexidade das tarefas por ele

executadas. O barateamento dos serviços escolares decorreria, portanto, da simplificação e da objetivação do trabalho didático, daí o esforço renovador ter convergido para a instauração da divisão do trabalho no ensino e para a transformação dos instrumentos de tra-

(...) a organização do trabalho didático, vigente nas escolas de nosso tempo, foi fundada por Comênio no século XVIII, sob a inspiração da organização manufatureira do trabalho.

balho do professor. Dessa forma, a escola ajustava-se à *nova época*, na qual o conhecimento humano se tornara objetivo e o trabalho se objetivara por força da mediação de instrumentos. Essa época, já anunciada por Bacon, seria a época de emancipação do homem pelo seu progressivo domínio da natureza; seria a época de produção das condições materiais que tornariam possível a igualdade dos homens. Essas condições estariam postas nos instrumentos de trabalho. Os gênios superiores tornavam-se desnecessários, pois o conhecimento deixava de ser dependente de suas capacidades pessoais. Com a ajuda de instrumentos, todos os homens poderiam realizar, com o mesmo grau de excelência, tarefas anteriormente só executadas por seres privilegiados. Contando com a régua e o compasso, segundo o clássico exemplo de Bacon, qualquer ser humano com amadurecimento motor normal seria capaz de traçar uma linha reta ou fazer um círculo perfeito.

Para Comênio, então, tratava-se de simplificar e objetivar o trabalho didático, de tal forma que qualquer homem mediano pudesse ensinar. Até então, o mestre era uma figura cujo conhecimento ia muito além da média dos homens. Não raro o professor dependava por sua erudição. Erasmo, expoente do Humanismo e testemunha dessa época anterior, confirma esse entendimento ao exigir que o professor, além “de bons costumes e de caráter meigo”, fosse “dotado de conhecimentos invulgares”. Esse humanista usa uma outra expressão mais significativa, ainda, para defini-lo: “artífice primoroso”. Mas esse tipo de exigência havia sido superado pelo tempo e representava, de fato, um impedimento à expansão dos serviços escolares, especialmente se considerado o imperativo de sua universalização. Quando a escola se propôs atender a todos, precisou desvincular-se do professor sábio. Por esse motivo, o intróito de *Didáctica Magna* afirma, textualmente, a necessidade de “investigar e descobrir o método segundo o qual os professores ensinem menos”.

Não há motivo para considerar essa determinação paradoxal. Ao contrário, constata-se que, tardiamente, a atividade didática experimentava o mesmo fenômeno que já atingira o artesanato e ocasionara a sua superação pela manufatura. A divisão do trabalho permitira que o trabalhador manufatureiro se especializasse em poucas operações do processo de trabalho. Como decorrência, passaram a ser exercitadas somente as suas habilidades associadas a tais operações. As demais, pelo desuso, se perderam. Seu conhecimento teórico do processo de trabalho, de forma correspondente, restringiu-se ao âmbito limitado das operações que efetivamente executava. Sob as novas condições criadas pela manufatura, produziu-se um trabalhador parcial, que perdeu, em grande parte, o domínio do processo de trabalho como um todo, tanto do ponto de vista prático como do teórico. Portanto, se a divisão do trabalho viabilizou o aumento da produção de mercadorias com economia de fadiga, de tempo e de recursos, o que resultou na queda generalizada de preços no mercado, chegou a essa realização, basicamente, pela produção do trabalhador parcial, que determinou o barateamento da força de trabalho.

(...) se as transformações ocorridas na produção determinaram a superação do trabalhador artesanal pelo trabalhador manufatureiro, a *Didáctica Magna* é o registro clássico de uma época que postulava transição análoga no do-

minio da educação; que reconhecia a necessidade histórica de superação do professor artesão pelo professor manufatureiro. O primeiro, um professor sábio que, na condição de preceptor, realizava um trabalho complexo, desde as operações correspondentes à alfabetização até a transmissão das noções científicas e humanísticas mais elaboradas, cedia lugar ao professor manufatureiro, que passava a se ocupar de uma pequena parte do processo. Isto é, como decorrência da divisão do trabalho didático em níveis de ensino, em séries e áreas do conhecimento, tal como a concebera Comênio, o professor se especializava em algumas operações do processo tornando-se dispensável o domínio prático da atividade como um todo. Como consequência, do ponto de vista teórico o pro-

fessor poderia conhecer menos, do que se conclui que estava submetendo-se a um processo de especialização idêntico ao que atingira o artesão.”⁵

No âmbito do trabalho didático, arraigado ainda às suas origens, continuaram a ser utilizados os mesmos instrumentos criados ou aperfeiçoados pelo autor de *Didáctica Magna*, em especial o *manual didático*, que domina e dá a tônica à atividade de ensino. É forçoso reconhecer que essa organização respondeu a uma necessidade social premente, à época em que viveu o bispo morávio. Emergia o imperativo de difusão da educação para todos, quando limitados eram os recursos para efetivá-la. Limitado era o acesso ao livro clássico, cuja produção não havia ainda sido revolucionada pela máquina moderna, o que resultava em escassez quantitativa e elevado custo. Limitado era o contingente de pessoas que dispunha de conhecimento suficiente para o exercício do magistério. A infra-estrutura física era incipiente e improvisada. Essas considerações dão os parâmetros adequados para o entendimento da razão de ser do empreendimento comeniano, daí o manual didático, instrumento de trabalho no qual era depositada a responsabilidade

maior pela transmissão do conhecimento; instrumento que daria a medida do (escasso) conhecimento esperado do professor, expressaria a meta quanto ao grau de conhecimento a ser assimilado pelo aluno e resumiria um programa de conteúdos informativos, disposto em uma ordem dada por seqüência e relacionamento, a ser executado por meio de procedimentos técnicos fixados previamente. O quadro exposto revela, também, o motivo de o estabelecimento escolar ter rompido, desde então, com a utilização de livros clássicos no seu dia a dia. A

(...) paradoxalmente, o conhecimento culturalmente significativo, que circula por diversos canais da sociedade, (...) não penetra o espaço da escola.

minio da educação; que reconhecia a necessidade histórica de superação do professor artesão pelo professor manufatureiro. O primeiro, um professor sábio que, na condição de preceptor, realizava um trabalho complexo, desde as operações correspondentes à alfabetização até a transmissão das noções científicas e humanísticas mais elaboradas, cedia lugar ao professor manufatureiro, que passava a se ocupar de uma pequena parte do processo. Isto é, como decorrência da divisão do trabalho didático em níveis de ensino, em séries e áreas do conhecimento, tal como a concebera Comênio, o professor se especializava em algumas operações do processo tornando-se dispensável o domínio prático da atividade como um todo. Como consequência, do ponto de vista teórico o pro-

⁵ ALVES, Gilberto Luiz. *Op. cit.*, p. 58-64.

organização do trabalho didático, produzida por Comênio, representava uma ruptura com o conhecimento culturalmente significativo e a instauração do império do livro didático no espaço escolar. As pesquisas contemporâneas vêm demonstrando que o livro didático, elaborado por compendiadores, nada mais faz do que veicular um conhecimento não só de segunda mão mas, sobretudo, de caráter vulgar. Se essa prática poderia ser concebível na época de Comênio, em função da necessidade emergente de “ensinar tudo a todos”, agravada pelo fato de estar na sua fase embrionária a difusão das habilidades de ler e escrever, hoje nada mais a justifica. O homem, com os mais diferentes recursos, desde o livro suficientemente universalizado até os meios de comunicação de massa e a informática, tem acesso imediato ao conhecimento produzido nos centros científicos mais avançados do mundo e consulta bibliotecas e arquivos das mais expressivas instituições culturais do universo. Mas, paradoxalmente, o conhecimento culturalmente significativo, que circula por diversos canais da sociedade, desde os de caráter privado, como a família e as empresas, até os referentes a muitas das instituições públicas, não penetra o espaço da escola, a instituição social que celebra como sua a função de transmitir o conhecimento produzido pelo homem.

Em síntese, a persistência da organização do trabalho didático criada por Comênio confere à atividade dos professores, extemporaneamente, as características típicas do trabalho manufatureiro, dominante na época em que viveu o bispo morávio. Entre os preços que os homens pagam por esse anacronismo, hoje, um dos mais sérios é a impossibilidade de ascender, através da educação escolar, ao conhecimento culturalmente significativo. A trans-

missão do conhecimento, na escola, identificou-se, de fato, com a sua vulgarização.

Outra incongruência dessa forma de organização do trabalho didático se manifesta, ainda, na renitência com que professores se mantêm aferrados aos recursos do passado. Como a própria formação dos educadores deu-se segundo os condicionamentos do quadro exposto, também eles realizam, diuturnamente,

Há condições objetivas já produzidas, (...), para a construção de uma nova didática, que encarne as condições contemporâneas de existência da humanidade.

uma prática que o reforça e reproduz. Contudo, já não há como deixar de empreender uma rigorosa crítica ao trabalho didático e, principalmente, de estabelecê-lo sobre novas bases. Essas bases não são outras que não as constituídas pelos recursos tecnológicos de nossa época. Há condições objetivas já produzidas, portanto, para a *construção de uma nova didática*, que encarne as condições contemporâneas de existência da humanidade.

Acrescente-se que didática, nos limites da discussão travada, incorpora a acepção comeniana. Isto é, *didática constitui uma proposta de educação para a sociedade; visa atender necessidades sociais e mobiliza, para a sua consecução, os recursos mais avançados produzidos pela humanidade em seu tempo*. Se a proposta de Comênio respondeu a uma necessidade social de sua época, mobilizando, para superá-la, os recursos mais avançados então produzidos pelo homem, hoje o tempo é outro, marcado por novas necessidades sociais e dotado de recursos tecnológicos muito mais sofisticados para sanar as novas necessidades que lhe são próprias. Trata-se, então, repetindo, de *construir uma nova didática*.

Pensando nessa perspectiva, não há como deixar de reconhecer, por outro

lado, que o futuro da educação tem algumas de suas características já presentes em experiências contemporâneas. Considerem-se, por exemplo, a ruptura com a redução que entende o trabalho do professor como, basicamente, de transmissão do conhecimento; a maior autonomia do educando, como decorrên-

Tornou-se uma tendência significativa de nosso tempo o fato de a formação básica ter assumido a condição de elemento central na educação do trabalhador.

cia, no que se refere à assimilação dos conteúdos; a eliminação do manual didático; a permeabilidade quanto à utilização de recursos didáticos que incorporem tecnologias mais avançadas e a superação, em casos mais raros, da “*camisa de força*” representada pela seriação dos estudos. Se algumas experiências educacionais contêm certos elementos que podem ajudar a fundar a didática de nosso tempo e se essa tarefa já se faz tardia, os órgãos e estabelecimentos educacionais que tenham tal clareza podem conceber todo o seu desenvolvimento a partir das determinações que emanam dessa nova forma de conceber o trabalho didático. Aceitar esse desafio implica o direcionamento da montagem de cursos segundo não somente as características já referidas; implica o restabelecimento, para o aluno e para o professor, da possibilidade de acesso ao conhecimento culturalmente significativo, haurido de recursos como os meios de comunicação de massa e a Internet e da recuperação de livros e outras modalidades de obras clássicas. Aceitar esse desafio implica, ainda, mudar radicalmente a natureza da relação professor-aluno, não só para subtrair do mestre a função quase exclusiva de transmissão do conhecimento, mas para valorizar as funções docentes de programação, de direção e de avaliação

das atividades discentes. Quanto a estas, podem ser desenvolvidas, agora, com maior autonomia pelos estudantes, individualmente ou em pequenos grupos, junto a um terminal de computador, na biblioteca, na sala de multimeios e na sala de estudos. Os encontros com os professores podem ser realizados em ses-

sões coletivas, devotadas à programação de atividades, a sistematizações parciais e finais de conteúdo e a avaliações, bem como em sessões de esclarecimento, com atendimento individual

ou a pequenos grupos, quando se fizerem necessárias. Cumpridos esses encontros, os alunos estariam liberados para o exercício de atividades curriculares que dispensam a presença de professores e estes, por sua vez, disporeiam de mais tempo para o estudo e para a planeamento do trabalho didático.

A construção de uma nova didática, contudo, não se realizará da mesma forma que aquela trilhada por Comênio. O bispo morávio era um sábio, cuja formação universal lhe facultava o domínio amplo dos problemas sociais de seu tempo. Hoje, numa época dominada pela especialização do saber, necessariamente a construção de uma nova didática não será produto da ação de um intelectual solitário mas, sim, da atuação coletiva e combinada de muitos especialistas que coloquem a educação no centro de suas preocupações.

A discussão travada está articulada a uma outra questão fundamental: a *formação do educador para o exercício da cidadania*. Tornou-se uma tendência significativa de nosso tempo o fato de a formação básica ter assumido a condição de elemento central na educação do trabalhador, inclusive daqueles que exercem atividades de ensino. Se essa é a tendência, cabe uma consideração mais detida sobre o seu significado, em espe-

cial porque a formação básica passou a ser reconhecida, acriticamente e tacitamente, como uma necessidade imanente à educação de todos os cidadãos. Logo, sob pena de transformar-se num chavão, numa expressão vazia de sentido e abstrata, emerge a necessidade de afirmar-se o conteúdo da formação para a cidadania. Essa formação é um processo que implica não somente uma prática cidadã fundada na imitação dos demais cidadãos. Se, em todas as épocas, a dimensão da imitação exerceu um expressivo papel na formação do homem, hoje por si ela não basta. Sobretudo para o decantado “*exercício consciente da cidadania*”, o homem carece de entendimento acerca de como funciona a sociedade. Como o ser da sociedade é o ser do próprio homem, a compreensão do social, pelo *acesso à totalidade*⁴ em pensamento, é a condição para que este compreenda a si mesmo. Por meio da consciência daí derivada, o cidadão torna-se uma força ativa de pressão no sentido de que sejam estendidos a todos a fruição dos bens materiais e o domínio de todo o conjunto dos modernos recursos tecnológicos que o desenvolvimento colocou

à disposição da humanidade. Essa forma de atuar não só opera conseqüências no sentido de ampliar as bases de convivência democrática no interior da sociedade, como viabiliza, de fato, a ele-

vação da qualidade de vida do cidadão pelo acesso a todos os benefícios gerados pelo trabalho criativo do ser humano. Por lutar em busca desses valores, somente o cidadão é sujeito ativo de mudanças quantitativas que rumam para transformações qualitativas. Somente a consciência de como funciona a sociedade permite ao cidadão apreender os limites da cidadania, expressos nos seus deveres, nas suas responsabilidades e nas suas possibilidades dentro do processo de construção de um mundo melhor. Essa, portanto, é a demanda mais substantiva que emana de uma nova concepção de educação do trabalhador. Pensando na formação do especialista voltado para o exercício do magistério, esse entendimento revaloriza os fundamentos da educação e os coloca numa posição central. Um tecnicismo estreito e rudimentar, centrado no “*como ensinar*” deve ceder lugar ao próprio domínio do conhecimento. É impossível pensar um especialista em transmissão do

(...) para o decantado “*exercício consciente da cidadania*”, o homem carece de entendimento acerca de como funciona a sociedade.

conhecimento à margem desse domínio. As formas de transmissão tendem a subordinar-se às especificidades das formas de produção do conhecimento correspondentes a cada área do saber.

⁴ “*Totalidade*, (...)”, nada tem a ver com as imprecisas noções de ‘todo’, de ‘contexto social’, sistematicamente presentes nas falas dos educadores. *Totalidade*, no caso, corresponde à forma de sociedade dominante em nosso tempo: a sociedade capitalista. Apreender a *totalidade* implica, necessariamente, captar as leis que a regem e o movimento que lhe é imanente. Compreender a educação, nessa perspectiva, supõe, antes de mais nada, o domínio teórico que permite apreender a *totalidade* em pensamento. Educação, como parte da *totalidade social*, não nos conduz à *totalidade*, por mais que as boas intenções dos educadores procurem fazê-lo através de um mergulho nas questões especializadas da área. Aliás, a especialização já é uma limitação ideológica, pois não permite apreender a educação como uma questão social, como uma questão que diz respeito à *totalidade*. Tratá-la como questão educacional, técnica e especializada, equivale à criação de um impedimento que inviabiliza a captação de seus determinantes”.

ALVES, Gilberto Luiz. *Apresentação*. In: Klein, Lígia Regina. *Alfabetização: quem tem medo de ensinar?* São Paulo: Cortez; Campo Grande: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1996. p. 10.

Também deve ser colocado em primeiro plano, na educação do cidadão e não só do trabalhador, o papel assumido pelo domínio dos recursos tecnológicos de nossa época. Mesmo porque, esse domínio é rotineiramente confundido com formação técnico-profissional, o que não deixa de ser um equívoco. O domínio da informática, essa linguagem essencial

Também deve ser colocado em primeiro plano, na educação do cidadão (...), o papel assumido pelo domínio dos recursos tecnológicos de nossa época.

ao homem contemporâneo, por exemplo, não deve ser entendido como conteúdo de formação técnico-profissional em seu sentido estrito, mas, sim, como recurso que permite a ascensão de seu usuário ao patamar cultural posto pela sociedade capitalista, hoje. Frisando, esse patamar é a base geral não só da atividade profissional como, também e sobretudo, da inserção cultural. A falta de domínio da informática é tão somente um registro de deficiência da educação básica recebida pelos profissionais, previamente, nas escolas de ensino fundamental e de ensino médio. Logo, para suprir tal deficiência, a educação do trabalhador vem exigindo que se dê maior ênfase à programação de cursos nessa direção, que, a rigor, no caso referido, terão o caráter transitório, enquanto recursos para sanar lacunas de formação passada. Mesmo levando em conta sua função supletiva, essa não deixa de ser uma frente política prioritária, que não pode reduzir a solução técnica, pois o que lhe confere relevância é a preocupação fundamental de formar o cidadão nos trabalhadores.

Seguindo essa linha de considerações, conclui-se que, no caso da formação dos trabalhadores da educação, não basta colocar em questão os recursos técnico-

pedagógicos que o professor deveria dominar; há que se perseguir a intenção de *tornar o educador cidadão, condição sine qua non de sua elevação a sujeito das transformações da educação e da sociedade.*

Outra questão importante, decorrente da discussão realizada, é a da *democratização do conhecimento.* Para manter

coerência com o que já foi exposto, a intenção deve ser a de disseminar um conhecimento qualitativamente distinto daquele contido no manual didático. Deve ser perseguida a difusão do conhecimento culturalmente significativo, por meio de recursos como livros e obras clássicas, vídeos, filmes, Internet, etc.; deve ser buscada, sistematicamente, uma nova forma de realizar o trabalho didático, ela própria fruto da encarnação do conteúdo assumido pelos recursos tecnológicos mais avançados produzidos pelo homem.

Como possibilidade objetiva desse esforço, pode-se esperar a elevação do patamar cultural da sociedade, a liberação dos professores para o estudo e para o desenvolvimento de atividades intelectuais relevantes, ligadas ao ensino, e a formação de educandos mais autônomos. Pode-se esperar, ainda, que as novas condições instaurem um clima intelectual e político favorável à formação de cidadãos, dentro da instituição educacional, e assegurem ao educador o exercício efetivo da cidadania.

Funções Sociais da Instituição Educacional

Ilustra o surgimento de uma nova instituição educacional, também, o aspecto referente às funções emergentes que a sociedade vem impondo aos estabelecimentos escolares⁵. Essas funções vêm

⁵ Em *A produção da escola pública contemporânea*, essa temática é desenvolvida ao longo do Capítulo II, item 4, p. 136-62.

ganhando visibilidade de forma progressiva.

O tratamento à saúde dos escolares, por exemplo, há muito tempo vem recebendo cuidados do Estado e dos estabelecimentos de ensino. Sob esse aspecto, mesmo precários, a merenda escolar e o tratamento médico-odontológico são instrumentos políticos muito presentes. Já no final da década de sessenta, Lauro de Oliveira Lima afirmava que a escola havia se transformado em *“refeitório para saciar a fome endêmica das populações brasileiras”*.

Mas a escola não tem dado cobertura somente à saúde do escolar. Cada vez mais, as reivindicações de mães trabalhadoras vêm exigindo não somente a simples extensão dos serviços escolares aos seus filhos. Reivindicação por creches antecipa a reivindicação por escolas e, sobrepondo-se a ambas, afirma-se a reivindicação por atendimento em jornada integral. As reivindicações de mães e de famílias trabalhadoras nada mais são do que o reconhecimento, já amplo na sociedade, de que não há mais outro lugar, além da escola, onde as crianças possam viver e conviver com segurança. Os lares tornaram-se ambientes vazios e solitários com o afastamento dos pais; as ruas transformaram-se em ameaças às crianças, por força do trânsito, da violência e do chamamento fácil aos vícios. Por outro lado, o estreitamento do mercado de trabalho tem ocasionado, como um de seus subprodutos, a extensão do tempo de escolarização dos estudantes. Todas essas novas condições sociais estão clamando pelo surgimento de uma outra instituição educacional. Isto é, já não basta a escola de tempo parcial, devotada à função especializada de ensinar a ler, escrever, contar, complementada por uma precária formação intelectual. Cada vez mais, tor-

na-se patente a necessidade de uma nova instituição educacional que receba a criança inteira, com toda a gama de suas necessidades formativas a serem tratadas plenamente. Dessa forma, não somente as necessidades intelectuais da criança merecerão tratamento dentro dessa nova instituição educacional mas, também, suas necessidades físicas, de saúde, de lazer, culturais, etc. Nessa instituição, a criança será tratada como um ser indivisível e a sua formação plena e complexa será o seu objeto. Claro que a escola, tal como se encontra organizada, presentemente, não tem as competências suficientes para enfrentar essas novas demandas sociais. Por isso urge a sua superação, mas fundando-se no entendimento de que novas modalidades de educadores deverão ser formadas para atender às suas novas funções sociais. Educadores para atuar nas atividades de lazer e de cultura serão tão importantes quanto aqueles que atuarão no plano do desenvolvimento físico e do desenvolvimento intelectual do educando. Afirme-se, tão somente, que também a

(...) a criança, o adolescente, o jovem e os cidadãos em geral começam a exigir que o espaço escolar transforme-se num espaço de vida.

formação especializada dos educadores envolvidos com educação intelectual deverá ser concebida a partir de outros parâmetros que não os vigentes, pois os atuais são responsáveis pela manutenção de um anacronismo histórico em nosso tempo.

Portanto, a exigência de uma nova instituição educacional resulta tanto das transformações sociais e das demandas educacionais por elas geradas, quanto da nova forma de conceber o trabalho didático. Como decorrência, a criança, o adolescente, o jovem e os cidadãos em geral começam a exigir que *o espaço es-*

colar transforme-se num espaço de vida. Mas as funções sociais da instituição educacional contemporânea e a nova forma de conceber o trabalho didático, tal como vem sendo esposada ao longo deste texto, ocasionam conseqüências sobre a concepção de espaço educacional e para a arquitetura educacional. Note-se que foram abolidas as expressões espaço escolar e arquitetura escolar, pois o próprio termo escola contém uma limitação, já que sempre se aplicou a uma instituição social especializada cuja razão de ser estava centrada na formação intelectual. Como decorrência, do ponto de vista físico, a escola foi reduzida a salas de aula, complementadas pelas indispensáveis dependências da administração e um pátio de ínfima área. Essa concepção deve ser superada. Quando, também por força das transformações sociais, essa instituição passa a ser vista como o único local reservado à criança, ao adolescente e ao jovem na sociedade, forçoso se torna reconhecer que o seu usuário nela aporta com uma ampla gama de necessidades, que vai muito além da formação intelectual. Essa nova instituição educativa de tempo integral precisa ser redimensionada e dotar-se de instrumen-

ciais, deverá dispor de recursos para atender às necessidades culturais, desportivas, de saúde e de lazer de crianças, adolescentes e jovens. Todas essas considerações evidenciam que a concepção de espaço educacional vai muito além da correspondente a espaço escolar e, por isso, merece aprofundamento. A arquitetura educacional, sob esse aspecto, não poderá mais reproduzir as soluções reiterativas e estereotipadas da arquitetura escolar, ainda vigentes, que se antagonizam com as necessidades educacionais de crianças, adolescentes e jovens e com as necessidades sociais contemporâneas.

Pensando nessa direção, não há como deixar de reconhecer, ainda, que a administração dessa instituição social nascente tende a se tornar muito complexa, exigindo, desde já, adequadas soluções. Vale lembrar, por exemplo, o fato de que o estabelecimento escolar já está começando a integrar serviços vinculados a diferentes áreas de governo: educação, saúde, bem estar social, etc. No Brasil, algumas experiências educacionais já vêm revelando dificuldades para o ajustamento e a integração desses serviços, na

medida em que, dentro do estabelecimento escolar, eles não estão submetidos a uma direção única. Conflitos de direção originados dentro das escolas, por isso, extrapolam para

as diferentes áreas da administração central de governos de estados e de municípios. Mas não somente a unidade de direção merece consideração no campo da gestão escolar; também devem ser buscadas soluções para a convivência dessas áreas no âmbito dos colegiados, além da ampliação dos espaços de democracia interna e de participação da sociedade na direção das unidades educacionais, sem que isso se corrompa em democratismo.

(...) a escola, tal como se encontra, não tem condições de exercer bem suas novas funções sociais.

tos que estimulem a criança, o adolescente e o jovem e lhes assegure meios de superar todas as suas necessidades. Se a mudança do trabalho didático irá impor os espaços da biblioteca, da sala de multimeios, das salas de computação, das salas de trabalho para pequenos grupos, das salas de professores visando ao atendimento de alunos e à criação de condições adequadas aos seus estudos, a emergente instituição educativa de jornada integral, ao incorporar novas funções so-

Conclusão

Concluindo, é necessário que se reafirme a tarefa que se coloca presentemente para os educadores: a construção de uma nova didática. Torna-se imperativa a produção de uma nova organização do trabalho didático cujo fundamento deve ser buscado nos recursos tecnológicos contemporâneos. Isto, se por um lado implica a impossibilidade de conciliação com a organização manufatureira do trabalho didático, não inviabiliza o aproveitamento de tecnologias de outras épocas. A nova forma preconizada não é excludente, tanto que se propõe a recuperar o livro clássico, expulso da escola pela excludente organização do trabalho didático inventada por Comênio, vigente ainda em nosso tempo. Não se deve esquecer que, objetivamente, o livro clássico se universalizou pelo barateamento propiciado pela revolução industrial e, mais ainda, com a automatização e que, hoje, já começa a ser disponibilizado pela Internet e pelo suporte de outras tecnologias avançadas. Logo, a nova forma de organização do trabalho didático, embebida na convicção da necessidade de universalizar a cultura e, como decorrência, por colocar-se na perspectiva da democratização do conhecimento culturalmente significativo, só não pode fazer concessões aos instrumentos que realizam a exclusão deste.

Por fim, a incorporação de novas funções sociais pela instituição educacional emergente deve ser considerada salutar às crianças, aos adolescentes e jovens e, portanto, à sociedade. Os educadores devem banir aquela ponta de indignação, divisada na afirmação de Lauro de Oliveira Lima sobre a merenda escolar. Por trás dela, existe um reconhecimento de que a escola estaria fugindo das atribuições que lhe são pertinentes. Essa ponta de indignação é a mesma que se constata num argumento muito difundido entre os

educadores, hoje, segundo o qual a escola estaria se entregando ao “assistencialismo” por priorizar funções não propriamente pedagógicas. Esses juízos são equivocados, pois não conseguem discernir que tais funções vêm sendo impostas pela sociedade à escola. São transformações sociais que geram essas novas demandas e não cabe aos educadores aceitá-las ou não. A eles caberia exigir a atenção para o fato de que a escola, tal como se encontra, não tem condições de exercer bem suas novas funções sociais. Para atender novas demandas da sociedade não bastam os recursos escolares existentes; para a obtenção de resultados educacionais socialmente relevantes, impõe-se, sobretudo, a criação de outros instrumentos adaptados às funções emergentes.

Logo, não há razão para tratar o exercício dessas novas funções sociais como coisa estranha à instituição educacional. Estranho é o aporte que cristaliza a concepção de escola, fixando-a fora da história, tornando-a abstrata, portanto. Essa concepção ahistórica tem conteúdo reacionário, pois não incorpora teoricamente as transformações e as novas necessidades sociais. Para ela, a escola se resume à sua função especificamente pedagógica, voltada para o domínio da leitura, da escrita, dos rudimentos de noções matemáticas e de um aprofundamento precário da formação intelectual, campo de habilidades que particularizou a escola especializada do passado, que ainda teima em sobreviver em nosso tempo. As novas funções impostas pela sociedade à instituição educacional estão aí; não há como desvencilhar a escola da pressão por elas exercidas. O que se deve exigir, reafirme-se, é que sejam reconhecidos e disponibilizados os recursos, muitos deles novos, que permitam o nascimento pleno da nova instituição educacional, para que, dotada dos instrumentos indispensáveis, possa realizar bem as relevantes funções que a sociedade vem lhe impondo.



Este artigo contém algumas interrogações críticas acerca da obra *Produção da escola contemporânea* de Gilberto Luiz Alves. Inicialmente, a falta da definição do conceito central de seu trabalho, *a ciência de história*, tanto quanto a explicitação de seu referencial teórico adotados e questionados como comprometendo a excelente qualidade da obra. Em seguida, a possibilidade da corrupção do marxismo pelo positivismo é também ventilado. A terceira indagação é acerca do conceito de “parasitismo” e a exclusão de qualquer referência à burocratização da sociedade e do modo de produção capitalista ao longo do século XX. Por fim, o questionamento do economicismo que caracteriza o referencial teórico adotado. Assim, as falhas políticas apontadas no trabalho são meras reflexões das aporias no próprio referencial teórico marxista.

Palavras-chave: Ciência da história; Epistemologia e metodologia marxista; Parasitismo e burocratização da escola contemporânea

*This article contains some critical interrogations on Gilberto Luiz Alves' *Produção da escola pública contemporânea*. Initially, the lack of a definition of the central concept of his work, the science of history, along with the explicitation of his theoretical framework are pointed out as compromising the excellent quality of the work. Next, the possibility of the corruption of marxism by positivism is also ventilated. A third line of questioning is about the concept of “parasitism” and the exclusion of any reference to the bureaucratization of society and the capitalist mode of production during the XX century. Finally, the economicism which characterizes the theoretical framework adopted is questioned. Thus the political lacunae pointed out in the work are mere reflections of the apories in the very marxist theoretical framework.*

Keywords: Science of history; Marxist epistemology and methodology; Parasitism and bureaucratization of contemporary schooling

A Escola Pública

Contemporânea em Questão

A Cornelius Castoriadis (1922-1997)

Com lembranças de seus seminários de 1979-87

David V. E. Tauro

Doutor em Sociologia pela
École des Hautes Études en
Sciences Sociales, Paris,
coordenador da disciplina
*Paradigmas de
Conhecimento e Pesquisa
Educational* do Curso de
Mestrado em Educação da
UFMS.

“Ora, o sistema educativo ocidental entrou-se, há uns vinte anos numa fase de desagregação acelerada¹. Ele sofre uma crise de conteúdos: o que é transmitido, e o que é que *deve* ser transmitido, e a partir de quais critérios? Seja: uma crise de “programas” et uma crise de *em vista do que* estes programas são definidos. Ele conhece também uma crise da relação educativa: o tipo tradicional de autoridade indiscutida se desabou, e tipos novos - o mestre-camarada, por exemplo - não conseguem nem a se definir, nem a se afirmar, me a se propagar. Mas todas essas observações permaneceriam ainda abstratas si não foram ligadas à manifestação tão flagrante e tão obcecante da crise do sistema educativo, aquela que ninguém osa mencionar. Nem alunos nem mestres se interessa mais no que se passa na escola como tal, a educação não é mais *investida* como educação pelos participantes. Ela se tornou corveia ganha-pão para os educadores, adstringente chata para os alunos para quem cessou a ser a única abertura extra-familiar, e que não tem a idade (nem a estrutura psíquica) requisitada para nela achar um investimento instrumental (cuja rentabilidade, por outro lado, se torna cada vez mais problemático). Em geral, é meramente questão de obter um “papel” permitindo exercer um métier (se encontra-se um trabalho).

Dir-se-à que, no fundo, nunca foi diferente. Talvez. A questão não está ali. Antigamente - há pouco- todas as dimensões do sistema educativo (e os valores aos quais eles reenviam) eram incontestáveis: eles cessaram a ser.

Saindo de uma família fraca, frequentando -ou não- uma escola vivida como uma corveia, o jovem indivíduo se encontra confrontado com uma sociedade na qual todos os “valores” e as “normas” são mais ou menos substituídos pelo “nível de vida”,

¹ “La jeunesse étudiante”
(1963) in *Capitalisme
moderne et révolution*, II,
Paris: UGE 10/18, 1979,
p.259-286.

o “bem-estar”, o conforto e o consumo. Nem religião, nem idéias “políticas” nem solidariedade social com uma comunidade local ou de trabalho, com os “camaradas de classe”. Se ele não se marginaliza (drogas, delinquência, instabilidade “caracterial”), sobra para ele a via real de privatização, com qual pode ou não enriquecer uma ou várias manias pessoais. Vivemos numa sociedade de *lobbies* e de *hobbies*.

Abre um caminho graças à ousadia de alcance e audácia teórica. Sem dúvida, a natureza provocadora de suas teses abrirá mais de uma polêmica.

O sistema educativo clássico era nutrido, *par le haut*, pela cultura viva de sua época. É ainda o caso do sistema contemporâneo - para sua infelicidade. A cultura contemporânea se torna, cada vez mais, uma mistura de imposição “modernista” e do muséismo². Há muito tempo o “modernismo” se tornou uma velharia, cultivada por ela mesma, e assentada muitas vezes sobre simples plagiados que são admitidos apenas graças ao néo-analfabetismo do público (assim deve ser entendido, notadamente, a admiração professada pelo público parisiense “cultivado”, há alguns anos, para as *mises en scène* que se repetem, em se diluindo, as invenções de 1920).³

Escolhi essa longa citação de Castoriadis como testemunha à pertinência do último trabalho do colega Gilberto Luiz Alves realizado como pesquisa em seus estudos pós-doutorais. Pretendo comentar a obra *A Produção da escola pública contemporânea* num espírito de crítica fraterna que ela amplamente merece. Com efeito, é um imenso prazer acolher essa obra de alguém cuja carreira acadêmica foi construída num compromisso com a escola pública e cujos trabalhos sempre foram marcados pela

busca incansável da verdade. Essa busca de verdade sempre foi acompanhada com um rigor constante, pouco comum em nossa academia, hoje, quando se trata deste tema educacional.

O prazer de ler a obra de Alves aumenta ainda mais com a elegância de seu estilo que não cessa de chamar a atenção do leitor - elegância, ela, tão ausente nas obras especializadas sobre a educação pública hoje. Ao rigor e ao estilo soma-se a coerência que permeia

cada página difundindo um referencial teórico sutilmente articulado. Assim, a obra merece essa atenção especial pela sua *virtù*, no sentido usado pelo secretário florentino quinhentista em seu *Príncipe*. Abre um caminho graças à ousadia de alcance e audácia teórica. Sem dúvida, a natureza provocadora de suas teses abrirá mais de uma polêmica.

Formalmente, a obra se compõe de dois ensaios complementados por uma introdução e uma conclusão. Ela é endereçada a todos os comprometidos tanto com a coisa pública quanto com a educação escolar e permite um enriquecimento adicional graças à compilação cuidadosa mas copiosa de uma bibliografia excepcional em sua pertinência. Assim, postos o tema, objeto e conteúdo, a obra de Alves destaca-se em termos de atualidade e riqueza.

Destarte, na sua introdução Alves crava seus objetivos: as bases motivacionais da escola pública, suas condições materiais necessárias; e sua universalização

² “Transformation sociale et création culturelle”, *Sociologie et sociétés*. Montreal, 1979, retomado agora em *le contenu du socialisme*, Paris: UGE 10/18, 1979, p. 413-439. V. também, agora, “L’époque du conformisme généralisé”, in *As encruzilhadas do labirinto*, III: O mundo fragmentado, São Paulo: Paz e Terra, 1992, p. 11-24.

³ Publicada em *Politique internationale*, nº 15, Printemps 1982, p.131-147. Trad. DV-ET.

⁴ Assim, além de pronunciar a morte da “história”, do “sujeito” e da “política” como mitos ocidentais, Foucault não hesitou legitimar o retiro da política, o não-engajamento ou a participação pontual e medida nas questões políticas, o que o levou a apoiar o regime iraniano do Aiatola Khömenyi. Por sua vez, a “história” se contentou em declarar a morte de Foucault em 1984.

quanto à instituição e às funções da escola pública perante as demandas sociais geradas e impostas. Alves faz constar que, no bojo de seu esforço conseguiu algo de uma importância epistemológica adicional: a consubstanciação de uma crítica do que chama “marxismo vulgar”.

Que o devido crédito lhe seja concedido nestes tempos de “pensamento débil” ou de “pensamento único”. Após do desmoronamento do “socialismo real, uma bela parcela dos ditos seguidores de Marx desbundaram (as vezes, literalmente!) e caíram vítimas das fantasias fáceis do pós-modernismo de Lyotard e companhia, ou nas asneiras de Foucault⁴. Entre os que sobraram, a maior parte simplesmente repete *ad nauseam* as teses apresentadas por Trotski, Gramsci ou Lúkaçs como se as décadas do século XX passaram sem atingir as condições materiais do modo de produção capitalista. Assim, contribuem em converter o marxismo numa ideologia a qual se serviam amplamente as hordas bárbaras dirigiam os países do “socialismo real”. Parece-nos, que no campo da pesquisa marxista, necessitava ser dotado de uma perspicacidade excepcional para perseguir os caminhos tortuosos da “ciência da história” em busca da verdade da escola pública contemporânea, sem dar ou pedir kudos a ninguém.

Nosso esforço perante este estudo, fica apenas restrito, por hora, à uma interrogação crítica de alguns aspectos epistemológicos e metodológicos, apontando eventuais aporias no intuito de dialogar e prolongar essa reflexão. Esperamos que o autor tire bom proveito.

1

A primeira interrogação surge já na Introdução quando Alves pretende estudar seu objeto, a escola pública, a partir

da *ciência da história*, tal como entendeu Marx. É claro que isso não é suficiente e Alves é ciente disso. É possível que na pressa de terminar a obra escapou-lhe uma reflexão explícita da metodologia que objetiva essa “ciência da história”. Como tal, a expressão (até prova contrário) aparece apenas uma vez, e riscada, na primeira nota de rodapé da *Ideologia Alemã*, obra da juventude e destinado, segundo os próprios dizeres de Marx, à crítica roedora dos ratos. Se a concepção materialista da história articulada por Marx na *Introdução à Contribuição à Crítica da Economia Política* (1858) faz se presente constantemente nessas páginas de Alves, estamos perdidos quanto à “ciência da história”. Qual ciência é essa? A de Darwin? Mas esta é inteiramente contaminada com o positivismo comtiano. Em contrário, precisaria especificar qual a concepção de ciência, em que ela foge das concepções contemporâneas “burguesas”, em que sentido podemos distingui-la da ciência do velho Engels (*Socialismo utópico e científico, Dialética da Natureza, Anti-Duhring* e outras pérolas).

... no campo da pesquisa marxista, necessitava ser dotado de uma perspicacidade excepcional para perseguir os caminhos tortuosos da “ciência da história” em busca da verdade da escola pública contemporânea...

Ali há um outro problema: é sabido que Marx sempre confiou em Engels nas questões científicas, sobretudo porque este dominava umas vinte línguas e mostrava ávido interesse nos assuntos científicos. Suspeitamos que Marx compartilhava com Engels essa visão positivista da ciência, o que, *per se*, não é necessariamente criticável. É perfeitamente possível encontrar duas vertentes no pensamento de Marx, uma positivista, científica, especialmente enraizada nos escritos econômicos como *Grundrisse, Capital*, ou *As Teorias de Más-Valia*, e uma vertente ativista, re-

volucionária, criativa, onde o destino humano não é totalmente traçado de antemão numa camisa de força (Os homens fazem sua história, dentro de condições determinadas), visível em obras como *As Lutas de classes na França*, *O Dezoito Brumário de Luiz Bonaparte*, *A Comuna de Paris*, etc. De certo modo, é essa tensão entre as duas vertentes que serviu para fazer da obra de Marx e Engels uma doutrina que atraiu as mentes de milhões durante este século. Com suas considerações críticas endereçadas a Engels, é pertinente se interrogar se a audácia tão grande de Alves é suficiente ou se ele não parou antes de terminar sua viagem.

II

Uma questão intimamente ligada à essa primeira é a definição da história: se ela for a dotação do sentido aos fazeres humanos através do tempo, em que sentido podemos fazer dela uma ciência? Por quê? Para quê? Como? Com efeito, é possível argüir que é exatamente porque Alves negligencia este aspecto do sentido da história que os aspectos políticos de seu estudo permanecem ofuscados. Retornaremos à

Com suas considerações críticas endereçadas a Engels, é pertinente se interrogar se a audácia tão grande de Alves é suficiente ou se ele não parou antes de terminar sua viagem.

essa questão mais adiante. Aqui apenas é preciso assinalar que a riqueza de todo o trabalho apresentado é, por hora, comprometido com essa lacuna metodológica.

Quanto à concepção materialista da história usada, temos direito de perguntar:

1) Ela se modificou nos últimos 150 anos?

2) Se mudou, em que sentido?

3) Se não, por que e como isso não conflita com os pressupostos teóricos próprios de Marx, em relação à historicidade das concepções teóricas?

4) Em que sentido podemos fazer da história uma ciência?

De certo, Alves tem razão quando critica Ponce e seus influenciados brasileiros por terem esperado da burguesia uma política educacional que favoreceria seu inimigo de classe, o proletariado. É também possível concordar com ele quando escreve (p.23)

“Mesmo a conciliação de interesses de classes sempre foi motivada pela luta, o que é evidenciado pela história, inclusive no caso da conquista da escola pública pelos trabalhadores” (destaque no original)

Com efeito, o combate ao materialismo vulgar o leva à uma crítica severa das obras de marxistas tão importantes como Engels, Plekhanov, Bukharin e Lênin, que produziram a ortodoxia marxista do final do século XIX e do século XX, com a notável exceção de Antônio Gramsci⁵. Mas Alves reluta em incluir nesta lista Lukács que, em seu *Assalto à Razão*, faz demonstração de uma versão stalinista horrível do marxismo, que deveria ter deixado o

fundador girando de vergonha em seu túmulo. É aceitável crer que o húngaro fora ameaçado pelo ex-seminarista Djugashvili, mas o ditador morreu em 1953 e Lukács faleceu apenas 17 anos depois.

Não há como justificar as tiradas simplistas, grosseiras e, sobretudo errôneas nesta obra, feito por alguém que, em sua *História e consciência de classe* e sua *Ontologia*, havia amplamente mostrado seu talento e criatividade excepcionais.

⁵ Más uma análise cuidadosa das obras de Gramsci mostrará provavelmente seu compromisso com o taylorismo - a visão científica da administração empresarial, dada à sua aceitação da concepção materialista da história.

A terceira interrogação surge do uso por Alves de seu referencial marxista. Ele argumenta que a universalização da escola pública demorou até o século XX quando o capitalismo firmou-se em sua fase monopólicia, devido à escassez do capital para fins improdutivos. A interrogação pode ser dividida em duas: uma sobre o teleologismo do argumento e, a outra, sobre o que se constitui de produtivo e improdutivo em Marx.

Ex post facto, é sempre possível dizer que tal atividade não foi realizada devido à falta de capitais. Após tudo, a economia capitalista vulgar sempre se define como a arte de alocar recursos escassos a fins infinitos. No entanto, pode-se ventilar um ponto de vista mais político e menos economicista: a escola pública universaliza-se quando as baixas camadas da população conseguem se organizar e quando as lutas sociais para esse direito ameaça a paz burguesa. A universalização da escola pública com o direito de aprender a ler, escrever e contar (e um pouco mais) faz parte de um processo de tornar a população em cidadãos aptos a participar nos procedimentos da democracia representativa que estava em construção desde o começo da instituição do capitalismo. O sistema representativo de governo asseguraria a paz social perante qualquer ameaça de exclusão social através da participação periódica nas consultas políticas. E a social-democracia e, o populismo e o trabalhismo serão as principais ideologias das classes sociais politicamente dominadas durante este século.

A segunda questão do caráter produtivo ou improdutivo do trabalho é demasiadamente complicada para ser tratada em profundidade nesta rápida resenha. Se concordamos que, para Marx, a produtividade do trabalho é condicionada à criação de mais-valia, então Alves tem razão...a escola pública é improdutiva porque não é baseada nas relações

Mas pode-se interrogar se os professores da rede pública não participam indiretamente na formação geral primária dos membros da futura classe operária...

sociais de exploração, mas na contratação de servidores públicos. Más pode-se interrogar se os professores da rede pública não participam indiretamente na formação geral primária dos membros da futura classe operária e, logo, fazem parte de um componente do tempo de trabalho socialmente necessário para a fabricação do operário. Neste caso participariam em atividades produtivas.

Essa interrogação é acompanhada de outras agendas escondidas: A partir do trabalho improdutivo, Alves passa a qualificar o trabalho escolar de parasítico, seguindo Lênin⁶. Interrogamos o conceito de “parasitismo” por dois motivos:

- 1) Não tem nenhum rigor marxista;
- 2) Carrega um estigma mais sentimental e emotivo do que político-filosófico.

Preferimos pensar o quadro social-histórico do século XX em termos de classes e camadas sociais a partir da análise principiada por Marx na sua *Contribuição à Crítica da Filosofia de Direito de Hegel*, onde esboça a crítica do aparelho do estado a partir da

⁶ O maior paradoxo da história moderno: Lênin, teórico da destruição do Estado e de seus aparelhos como parasitários no *Estado e Revolução* é o mesmo Lênin, o principal responsável com Trotski, Stalin e os outros bolcheviques para a criação do maior e mais temido aparelho parasítico na história da humanidade: o Estado da URSS.

teorização crítica da burocracia. A burocratização da sociedade inteira e, em particular, em seu braço administrativo que é o Estado, é o principal fenômeno social-histórico deste século: nenhuma parte constitutiva da socieda-

Na medida em que a o "Welfare State" é instituído como resposta da burguesia às reivindicações sociais, ele emprega pessoas em funções deliberadamente excluídas do circuito do capital produtivo clássico...

de ficou isenta. Na medida em que a o *Welfare State* é instituído como resposta da burguesia às reivindicações sociais, ele emprega pessoas em funções deliberadamente excluídas do circuito do capital produtivo clássico, mas dentro de um molde determinado: a da burocracia. Assim, o parasitismo analisado por Alves é apenas a forma fenomenal e visível de uma parte dos funcionários dos setores da educação, finanças públicas, saúde e segurança vivendo no intuito de apropriar-se via proventos, vantagens e privilégios estatutários do dinheiro do contribuinte e de uma parte do capital em circulação. A concepção de parasitismo cega-se perante o fato de que a maioria crescente do funcionalismo considera sua tarefa um serviço político-social, serviço oferecido às camadas cada vez mais desprovidas da sociedade e ela mesma cada vez mais esmagada pela lógica interna da burocracia: temos aqui a evanescência das relações sociais entre o funcionalismo público e os membros da sociedade civil, abstração que encontra seu equivalente alienado na conversão do trabalhador em portador anônimo de força de trabalho.

IV

Quanto à escola pública contemporânea, de modo esquemático, podemos apresentar a posição de Alves assim;

1. Os educadores agentes do processo de ensino não são mais prepara-

dos adequadamente para a sua tarefa;

2. O processo educacional não é adequada às necessidades históricas atuais;

3. As materiais escolares, sobretudo o livro didático são obsoletos perante às exigências do conhecimento atuais;

4. A finalidade da escola pública não é realizada e é questionável se é

preciso realizá-la.

A posição de Alves é provocadora e ousada: com razão, ele critica a formação do magistério e a teoria e prática de ensino mais condizente do século XVI do que hoje, no limiar do século XXI. Sobretudo, prega a divisão do trabalho didático e a especialização nas atividades docentes mais compatível, *dixit* Alves, com o espírito do capitalismo contemporâneo.

Contudo, podemos pensar que aqui jaz um equívoco na argumentação de Alves, que é devido ao seu referencial teórico marxista. Com uma visão linear e progressista da história, ele critica a não-adoção da divisão e especialização do trabalho didático como resquícios do feudalismo e dos primórdios do capitalismo. No entanto, o autor esquece que essa foi a condição histórica de 99/100 da história da humanidade, fora dos últimos 500 anos de nossa era, e que Marx, ele mesmo, nas poucas vezes em que vislumbrou o futuro da sociedade enfatizou a necessidade de pôr fim à essa divisão nefasta de trabalho e especialização das atividades.

O paradoxo da situação é que com a informatização progressiva da sociedade, o professor é hoje igualmente forçado a por fim a sua atomização e fragmentação de atividades didáticas tanto quanto burocráticas e se preparar para acolher tarefas a atividades didáticas tanto quanto burocráticas antes ignoradas e desprezadas. Para completar

sua crítica do manual didático, Alves teria a apresentar os aspectos educacionais-didáticos da informatização da sociedade e seus efeitos na reestruturação, refuncionalização e resignificação das relações sociais na escola pública. (Em seu lugar???) tivemos a justificação/conversão da escola pública em um abrigo diurno para as crianças, onde se justificam o atendimento médico, odontológico, lúdico e alimentar, substitutivo dos cuidados parental e familiar.

Acontece que os CIEPS em nada eliminarão a necessidade dos professores serem periodicamente requalificados, que o processo escolar seja sempre avaliado criticamente e adaptado em função das necessidades e avanços sociais, que os materiais escolares sejam adequadas às mudanças pedagógicas e que a finalidade da educação seja claramente explicitada.

Alves critica a incapacidade da escola pública de produzir quadros para o sistema capitalista. É verdade que ele deixa uma brecha aberta para aqueles que acham que a escola deve produzir cidadãos capazes de integrar-se na sociedade. Contudo, suspeitamos que o autor tem por “cidadania” uma concepção intrinsecamente ligada à burguesia, visto que o marxismo mostrou-se até agora incapaz de pensar o político independente das garras da economia, da mesma maneira que na época feudal o político era intrinsecamente ligado à teologia.

Em si, essa fraqueza teórica do marxismo é de importância política cada vez mais decrescente: mas tem a ver com algo diferente, essencial ao método em Marx. Como dizemos, a obra inteira de Marx é marcada pela dicotomia ciência/revolução ou positivismo/voluntarismo. Na medida em que Alves optou pela vertente ci-

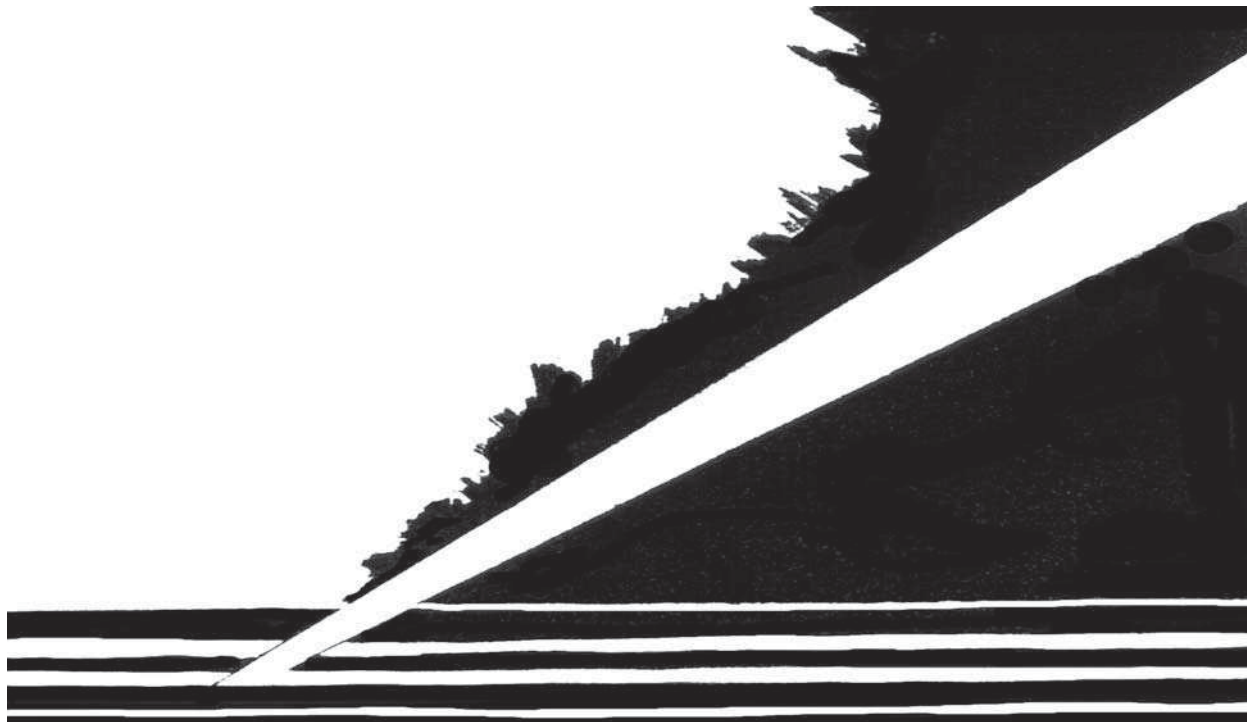
entífica não há lugar em sua análise para o professor politicamente consciente que concebe sua atividade didática como aquela essencialmente formadora de cidadania, isto é preparar os diversos segmentos da sociedade para agir a favor de sua transformação. Assim, para Alves, visto que a coerente lógica interna do capital é tão pessoalmente implacável, não há moveis credíveis para essa ação política voluntarista.

Ora, paradoxalmente, essa é exatamente a principal atividade consciente e constante do próprio autor. Ele é consciente que além de corpos sãos e mentes sãs, precisamos preparar gente para agir numa sociedade de desemprego crescente, desempregabilidade crescente, de transformações tecnológicas profundas com a revolução informacional e da temível exclusão social já evidente em Brasil e em países africanos. Logo, a necessidade de repensar a escola pública para cessar de produzir e reproduzir uma instituição social coerente com as necessidades do dia. Os limites em termos políticos aqui apontados são meramente aqueles do próprio referencial teórico marxista.

Na medida em que Alves optou pela vertente científica não há lugar em sua análise para o professor politicamente consciente que concebe sua atividade didática como aquela essencialmente formadora de cidadania...

Conclusão

Estes rápidos comentários, apesar de seu tom crítico, em nada podem ofuscar o caráter ousado, rigoroso, audacioso e saudavelmente polêmico desta obra, de longe, o melhor destilado pelo teclado de Gilberto Luiz Alves e temos certeza que a sua publicação estimulará uma rica série de trabalhos no futuro próximo.



Este artigo tem o propósito de iniciar uma discussão acerca das implicações da objetivação do trabalho na escola, tomando como ponto de partida a tese de pós-doutorado de Gilberto Luiz Alves sobre “A produção da escola pública contemporânea”.

Palavras-Chave: Escola pública contemporânea;
objetivação do trabalho; novas tecnologias.

This article purports to begin a discussion about implication of objectification relating to work in schools, and takes for its starting point the postdoctorate thesis of Gilberto Luiz Alves on the “production of contemporary public school”.

*Keywords: contemporary public school;
objectification relating to work; new technologies.*

A Objetivação do Trabalho na Escola

Implicações educativas atuais*

Carla Villamaina C.
de Souza
Celeida Maria Costa
S. Silva
Fátima Regina R.
Burlamaqui
Samira S. Pulchério
Lancillotti
Sônia Mara Flores

A recente pesquisa de pós-doutorado do professor Gilberto Luiz Alves sobre 'A produção da escola pública contemporânea', pela importância de suas proposições e pela provocação de suas conclusões, deverá suscitar muita polêmica entre os estudiosos. A intenção do autor nessa pesquisa acadêmica é exatamente essa, ou seja, levar o debate à sociedade no sentido de se estar pensando ou reclamando uma nova organização da escola.

Em referência ao atual modelo de organização escolar, é impossível não concordar com o autor quando este aponta o esfacelamento desse sistema. A pesquisa de Alves, sobre a escola pública contemporânea, nesse sentido, é bastante ampla e radical.

Radical porque o autor consegue mergulhar nas origens desse modelo escolar e apontar para sua crise. Sua crítica é profunda pois não apenas aponta a necessidade de introdução de novas técnicas, como também defende a ampliação da ação social da escola. Assim, Alves conclui que é preciso pensar na 'construção' de um novo espaço educativo que possa atender às necessidades da sociedade atual.

Nesse sentido, essa foi nossa preocupação quando, no período em que freqüentávamos o curso de mestrado, discutimos em vários momentos suas proposições em sala de aula, tentando refletir sobre essa 'nova escola'.

Dentre as inúmeras questões candentes, a discussão ficou centralizada, sobretudo, na modernização da escola, seus novos recursos e suas implicações no trabalho do educador. Por esse motivo, optamos por iniciar aqui uma dis-

* Texto elaborado coletivamente pelas alunas do 2º semestre do Mestrado em Educação da UFMS/1998.

cussão a respeito da cristalização do professor manufatureiro e desse modelo de organização na atualidade.

A defesa do autor pela introdução de tecnologia se justifica pela necessidade de se estar ampliando as possibilidades de pesquisa, e de comunicação dentro da escola¹. Acrescenta, ainda que sua modernização permitiria um barateamento de seus serviços, o que seria imprescindível nesse momento de crise, de escassez de recursos e de aumento pela demanda dos serviços escolares. Este último dado pode ser verificado, sobretudo, nesses últimos anos, o que indica que há uma necessidade cada vez maior de investimentos por parte do poder público.

O atendimento dessa demanda representou inúmeras mudanças nas estratégias que definem o financiamento público do governo, principalmente no que se refere ao atendimento do ensino fundamental. Os cofres públicos - já tão exauridos - têm apresentado inúmeras dificuldades no sentido de manter esse sistema que dá claro sinal de esgotamento. Assim, é imprescindível sua modernização, a introdução de novas tecnologias que viriam superar as ferramentas manufatureiras.

Em tempos de tecnologia avançada e final de século a discussão sobre os meios ainda utilizados na escola, como, por exemplo, o manual didático, parece ser um tema um tanto quanto ultrapassado, entretanto este instrumento ainda faz parte da realidade de muitas escolas públicas e privadas e é mantido em detrimento do uso dos modernos recursos disponíveis.

A petrificação do atual modelo de atuação didática se deve tão somente a uma atitude conservadora e de resistência às novas possibilidades tecnológicas? A quem estaria servindo este modelo?

Quando se trata de analisar os interesses que garantem a manutenção do manual didático, pode-se apontar a comercialização editorial como fortemente articulada para ampliar sua esfera de ação, fato que já foi assinalado por Alves.

A corroborar com essa manutenção, verifica-se, nos âmbitos federal, estadual e mu-

nicipal, a promoção de assessorias técnicas de alto custo para a capacitação do professor, sem ao menos repensar os seus instrumentos cotidianos da sala de aula, que se constituem, ironicamente, num concorrente desleal frente à tecnologia moderna.

O que se vê, ano após ano, é a conservação e priorização do livro didático, que é instrumento revestido de uma suposta qualidade, pelas avaliações governamentais.

Ainda que se verifique a introdução de computadores no âmbito escolar, não se observa a efetivação de um assessoramento eficiente ao educador, até porque somente a aprendizagem de técnicas de funcionamento da ferramenta não se traduz numa mudança efetiva da prática escolar.

Assim, ao se propor a introdução de um novo instrumento de apoio ao trabalho do professor, neste fim de século, nada mais evidente do que apresentar as ferramentas fornecidas pela informática e todos os demais aparatos tecnológicos mais avançados, já utilizados pelos alunos fora do ambiente escolar e obviamente mais estimulantes e interativos do que a pobre figura do professor e seus adornos envelhecidos, que cabem apenas neste meio “*embolorado*” que é a escola.

Além da substituição do manual didático pelas novas tecnologias, Alves defende também a reintrodução dos livros clássicos na escola já que apenas a introdução de novos recursos não assegura uma nova forma de organização didática. Essa proposição levamos a deduzir que o autor aponta a necessidade da atuação de um educador com maior domínio teórico-prático, ou seja, um profissional com um conhecimento mais amplo. Nesse sentido, poderíamos indagar se o profissional que temos hoje na escola poderia responder a essa proposta.

A discussão sobre o tipo de profissional adequado a essa proposta também é preocupação de Alves, quando afirma em entrevista à Revista *Mais Saber*² que a escola deverá ter também em seu meio, professores e outros especialistas com mestrado e doutorado. Parece estar propondo um modelo de professor com um conhecimento mais amplo e globalizado em todas as áre-

¹ O autor sugere além disso, outros métodos de trabalho, como por exemplo a possibilidade de estar trabalhando com projetos desde as séries iniciais, buscando a autonomia do aluno e incentivando a pesquisa desde cedo. Comentaremos mais adiante a respeito dessa proposta.

² Por uma nova escola. *Mais Saber*, Campo Grande : n.º 1, p.13-16,1998.

as, como o artesão, não em seus aspectos de prática capitalista elementar, mas de seus conhecimentos ampliados, de domínio do todo de sua ação, contrário ao saber fragmentado.

Podemos crer que, tendencialmente, haverá uma maior oferta de profissionais com esta formação no mercado de trabalho, provocando o aumento da concorrência e o barateamento dessa mão de obra. Mas cumpre assinalar que essa formação não é suficiente para assegurar o educador reclamado pelo autor.

Outra questão também já observada por Alves na referida entrevista, é que esse educador será menos solicitado pelo aluno a partir da implementação de novas tecnologias no cotidiano escolar. A utilização de novos recursos implicaria necessariamente numa maior autonomia do aluno, reduzindo a necessidade de acompanhamento direto pelo professor. Este teria a função de propor projetos, orientar e sistematizar o conhecimento.

Acerca das possibilidades de uma ampliação da autonomia do aluno no processo de sua formação cabem algumas considerações. A introdução da informática necessariamente provocará o afastamento do professor das atividades diárias do aluno, que conseqüentemente terá maior autonomia. Isso será possível nas séries iniciais?

O autor coloca que os novos recursos tecnológicos podem facilitar o acesso à informação. Esta é uma questão indiscutível; contudo, se pensarmos que a educação não se processa apenas no espaço escolar, poderemos estabelecer um paralelo com a ampliação dos meios de comunicação de massa, como a televisão, por exemplo, que faz parte do dia a dia da população já de muito tempo, e, como transmissora de informação, pouco favorece a autonomia de pensamento da criança. Assim, ponderamos que esta autonomia tem de ser construída.

O uso do computador tem como premissa que o usuário seja letrado, tenha domí-

nio mínimo das atividades do ler e contar, que a informática, de per si não lhe dá. Portanto, retomando a discussão anterior, os professores de primeiras letras são mais demandados que os de outras séries posteriores.

Esse acesso se faz via um mediador que ainda deve ser o professor, já que os pais, por um lado estão preocupados com outras atividades de manutenção e, por outro, pertencendo às camadas populares, não têm acesso às novas tecnologias, o que pode ser favorecido pela escola.

Esse mediador a partir do domínio das ferramentas da informática, poderia facilitar a articulação entre a cultura socialmente acumulada e o aluno (softwares, "trocas" on-line, palestras, aulas, debates) favorecendo avanços, provendo conhecimentos.

Porém, não podemos esperar que a utilização desses instrumentos modernos por si só dêem lugar à transformação da organização didática, sem que se discuta que tipo de profissional poderia atender à proposta de Alves.

Sem a superação do professor manufatureiro incorre-se no risco de que os softwares se constituam numa nova versão do manual didático, seja em sua concepção ou em sua utilização.

Dessa forma, não podemos esperar do uso da informática mais do que ela pode oferecer, pois pensamos que não substitui o professor em alguns níveis, oportuniza sim que, superado o anacronismo do uso do livro didático, também o professor, em contato com um instrumento mais aberto, plástico, que lhe permita romper com as barreiras impostas pelo seu instrumento histórico, resgate a visão de totalidade.

A proposta de Alves é polêmica, requer o debate, e, nesse sentido, os educadores tem um papel fundamental a cumprir. A eles cabe ampliar essa discussão e levá-la à sociedade, para num esforço conjunto lutar por uma escola que corresponda às necessidades contemporâneas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Gilberto L. *A produção da escola pública contemporânea*. Universidade Estadual de Campinas, 1998.
- . Por uma nova escola. *Mais Saber*. Campo Grande: n.º 1, p.13-16, 1998.
- MARX, K. *O capital: a crítica da economia política*. São Paulo: Nova Cultural, 1985.



Este estudo visa a contribuir com os debates sobre a escola pública levantados pela tese de Alves “A Produção da Escola Pública Contemporânea”, abordando especificamente o aspecto do “trabalho docente, baseado na manufatura”. O texto analisa o tema sob o ponto de vista da divisão entre manufatura inicial e manufatura plena para melhor compreensão dos escritos de Comênio.

Palavras-Chave: Função da educação escolar; Trabalho docente; História da atividade didática; Educação moderna.

This study aims at contributing to the debates on public schooling raised by Gilberto Luiz Alves' thesis, “The Production of Contemporary Public Schooling”, specifically dealing with the aspect of “teaching labour, based on manufacture”. The text analyses the theme from the point of view of the division between initial manufacture and complete manufacture for a better understanding of the writings of Comenius.

Keywords: The function of school education; Teacher labour; History of didactical activity; Modern education.

A Escola Pública Religiosa: Comênio

Iara Augusta
da Silva

Mestre em
Educação - UFMS.

Sandino Hoff

Professor da UFMS.

Introdução

Este comentário visa a contribuir com os debates sobre a escola pública, a partir da produção principal de Comênio denominada por Luzuriaga de “escola pública religiosa”. Alves¹ examina as idéias do pensador Comênio, colocando-as na base do surgimento da escola contemporânea e parte da premissa de que para Comênio “a escola deveria fundar a sua organização tendo como parâmetro as artes”. Segundo ele, “artes” incluía também as *manufaturas*. A “*Arte de Ensinar*”, enquanto uma produção não-material, teria seu fundamento na produção material do capitalismo. De acordo com suas colocações, quando Comênio defendia a necessidade de a escola fundar-se nas artes, referia-se à organização da manufatura e não do artesanato, visto que pleiteava a divisão do trabalho escolar, que requeria “uma habilidosa repartição do tempo, das matérias e do método”,² de forma a sistematizar as ações pedagógicas, tornando-as produtivas e capazes de educar o maior número de pessoas.

Segundo essa abordagem feita por Alves, quando examina uma das três vertentes do pensamento burguês, pretende-se ampliar a problemática, dividindo a

¹ ALVES, 1998, p. 23

² COMÊNIO, 1976. p. 136.

manufatura entre inicial e plena, objetivando, assim, entender-se melhor o pensamento de Comênio, sua concepção de professor manufatureiro e a construção de escola pública.

Manufatura Inicial

A partir dos escritos de Marx e de outros pensadores pode-se deduzir que houve no início do capitalismo, uma “manufatura inicial” (expressão de Kofler), antes de um desenvolvimento universal

Comênio e também Ratke conceberam a “Arte de Ensinar” (Ratke e Comênio) ou o “Método” (Ratke) tendo em vista a consciência social formada no trabalho da manufatura inicial e no irracionalismo religioso.

européu da manufatura. Localiza-se do século XV ao XVI, em cidades mais desenvolvidas como Bristol, Florença, Flandres e outras. Encontram-se documentos que falam da indústria têxtil já no século XIII.

A manufatura inicial, desenvolvida na época da economia preponderantemente artesanal com movimento próprio, tem a sua origem material patrocinada pelo capital de poupança da pequena burguesia, isto é, pessoas, que cultivavam um modo de vida regrada, sem ostentação e gastos exagerados; pessoas de vida frugal e ascética que aplicavam suas poupanças no regime produtivo; pessoas que realizavam suas atividades familiares e seus negócios fazendo cálculos racionais precisos. Em suma, pessoas pertencentes a uma classe social que não eram nem da nobreza ou do clero - pois estas esbanjavam dinheiro em festas e caças - e nem dos ricos comerciantes que desejavam ser iguais aos nobres (“por mérito”) e gastavam seu dinheiro na compra de terras e na melhoria do comércio. Mas, na instalação da manufatura, o decisivo foi o fabricante tornar-se independente do comerciante que, até então, havia-lhe emprestado o dinheiro e adiantado a matéria-prima.

Ao redor da ideologia da pequena burguesia alinhavam-se os fabricantes, comerciantes, artesãos, os pobres e asseitas. Com o passar dos tempos, os artesãos tornavam-se ou fabricantes ou trabalhadores na divisão do trabalho. Neste sistema de produção emergente incluía-se também dinheiro proveniente dos grandes banqueiros da Renascença, como, por exemplo, os Fugger e os Strozzi, mas a iniciativa e o controle da manufatura inicial era da pequena burguesia.

A manufatura inicial teve, a partir do século XVI, no movimento calvinista a sua expressão ideológica. (KOFLER, 1966, p. 173s). Se, de um lado, a época produziu um indivíduo racional, acostumado ao cálculo do mercado, de outro, a instabilidade econômica dificultava a concretização da racionalidade nas transações do mercado, criando-se espaço para a especulação irracional. Kofler refere-se a uma idéia de Engels muito conhecida quando escreve que, nesse ambiente de instabilidade, o fabricante podia recorrer ao preceito calvinista da “predestinação da graça”: esta é que salva o homem e não a sua atividade inteligente. Em outras palavras, a bancarrota ou o êxito - objetividades sociais - não dependem da atuação do indivíduo, da subjetividade.

O racionalismo individual convivia com a consciência social irracionalista em harmonia que se condensa na providência divina. Evidentemente que a liberdade individual é transferida para o plano divino, e é nele que os fabricantes encontram um êxito seguro, porque se trata de um plano supremo e desconhecido. O trabalho intenso e a vida regrada dão harmonia entre o querer individual e o querer divino. Quase todos os fabricantes da manufatura inicial, no século XVI, eram ou tornaram-se calvinistas, se não na crença, seguramente na forma de pensar.

Dessa maneira, o momento da irracionalidade na ideologia da primeira fase da manufatura se baseia no caráter incognoscível dos nexos objetivos da produção os quais, entretanto, são experimentados como algo que se encontra em harmonia com a liberdade individual. (KOFLER, 1966, p. 237)

A consciência social configura-se a partir do pensamento pequeno-burguês. Neste, impõe-se também o pensamento das seitas Ativas desde o século XIII, não queriam mais viver como estavam vivendo, embora não soubessem ainda, nem poderiam saber, como queriam viver. Faltava-lhes um projeto revolucionário. Com a bíblia na mão exigiam o direito igualitário absoluto que constava nos escritos de um profeta.

Assim, no embate a ser empreendido contra a igreja católica e contra a nobreza, as seitas e as classes baixas encontraram respaldo na doutrina calvinista do século XVI que, pretendendo arrebanhar adeptos no seio da população mais pobre, colocava entre seus preceitos o valor da participação do povo, da sua vontade na transformação da sociedade. Ressalve-se que na realidade Calvino não foi defensor convicto do “direito natural igualitário”, pois este era incompatível com a tese apregoada por ele, em que o Estado instituído na natureza era divino e, portanto, a ele cabia dirigir o caminho a ser trilhado pelas pessoas. Por essa razão, as seitas e populações marginalizadas, tendo em determinados momentos aderido ao calvinismo, quando este assumia a sua face de fração dominante, afastavam-se dele, assumindo novamente posição independente.

Nos séculos XIII a XVII, a configuração revolucionária do pensamento burguês recebe seu maior impulso do pensamento da pequena burguesia. Como o calvinismo entra nessa história, enquanto ideologia da manufatura inicial? Utilizava uma linguagem radical, exigia o direito de opor-se à situação social e proclamava a soberania do povo, dando continuidade ao pensamento das seitas. A multidão afluiu em multidões a ele,

principalmente em regiões outrora florescentes dos valdenses e albigenses.

Mas, o calvinismo também tinha um rosto conservador. (KOFLER, 1966, p. 267s). Convocava, de um lado, as massas para a ação democrática; de outro, declarava que o Estado se achava inscrito na natureza e era divino.

O importante a anotar é a face racional da manufatura inicial a conviver com o irracionalismo religioso. Dessa forma, sustém-se a seguinte hipótese: Comênio e também Ratke, pedagogos da vertente religiosa da educação, conceberam a “Arte de Ensinar” (Ratke e Comênio) ou o “Método” (Ratke) tendo em vista a consciência social formada no trabalho da manufatura inicial e no irracionalismo religioso.

As leis naturais operavam na sociedade; a atividade individual e livre, posteriormente, teve que cair em contradição aberta com os acontecimentos objetivos da sociedade para que as leis da produção - leis objetivas, universais, supraindividuais e desumanas - pudessem formar a consciência social. No momento, o indivíduo experimentava a opacidade das relações sociais e seu pensamento era irracionalista precisamente porque subtraía o que só a razão podia compreender.

Manufatura Plena

A acumulação da massa de capital proveniente agora também de investimentos da alta burguesia, de ricos comerciantes e banqueiros, o aumento considerável de trabalhadores reunidos em um mesmo local e sob o comando de um capitalista, a produção de mercadorias em larga escala e colocadas em circulação, criam as condições concretas para o desenvolvimento da manufatura plena.

A estratégia do capitalista de concentrar os trabalhadores sob o mesmo teto, concorreu sobremaneira para a redução dos seus gastos com os meios de produção e para o barateamento das mercadorias, entre elas a força de trabalho do homem.

A manufatura nesta fase mais adiantada acentua firmemente a divisão do trabalho, gerando a total decomposição do processo de fabricação do produto, antes sob a responsabilidade de um ou de poucos artífices dentro das oficinas. O processo de produção em que cada trabalhador passa a realizar uma pequena parte do produto, perdendo o controle do processo global de produção, torna-se universalizado.

A divisão do trabalho, aprofundada ao extremo no interior da manufatura plena, funda-se na execução de tarefas simples, que exigem pouco ou nenhum preparo profissional, “a manufatura cria em todo ofício, de que se apossa, uma classe dos chamados trabalhadores não qualificados, os quais eram rigorosamente excluídos pelo artesanato.” (MARX, 1996: 465). Neste mecanismo de hierarquização do trabalho, passam a conviver duas categorias de trabalhadores: os qualificados e os não qualificados. O fundamental desta realidade é a desvalorização gradativa da força de trabalho, exigindo menor tempo e menos gasto para a sua qualificação profissional. Isto implica, também, no decréscimo acentuado do salário pago ao operário e num significativo aumento da mais-valia.

Quando a manufatura se apodera da produção social em sua totalidade mostra toda a contradição do sistema econômico capitalista. A objetivação do trabalho humano se completa com a maquinaria. Enquanto na manufatura o trabalhador utiliza a ferramenta, na maquinaria esta dá o ritmo ao trabalho e subordina o trabalho, escreve Marx numa frase conhecida.

A manufatura plena, a partir da metade do século XVII, mostrava todo o seu vigor determinando um novo conceito de vida nas relações sociais do trabalho, um novo entendimento e nova utilização do tempo, além de nova idéia de liberdade. O indivíduo racional, preocupado com o cálculo, voltado para os postulados das ciências naturais, preocupa-se com a produção. Nesse momento, não é mais a ideologia calvinista

de cunho religioso e pequeno-burguês que dirige os passos da burguesia; a alta burguesia impõe uma ideologia orientada no sentido “científico-natural”. Os fabricantes esquecem os genuflexórios, as preces e a moral pietista.

O Pensamento de Comênio e as Manufaturas

O estudo da obra a *Didática Magna* de João Amós Comênio, produzida no século XVII, tem despertado o interesse de muitos educadores e historiadores, com o intuito de ir às raízes de seu ideário pedagógico, que expressa de maneira magistral, as contradições da velha sociedade feudal e da nova sociedade com seus contornos ainda sendo delineados.

A “Arte de Ensinar”, uma proposta educacional, situada na supraestrutura, tem seu fundamento material na manufatura e a “Didática” só se efetivou plenamente em séculos posteriores: essas são as duas hipóteses com que Alves trabalha. São, também, o objeto deste estudo.

Nosso posicionamento é que o pensamento de Comênio foi concebido na consciência social que se formou na época da manufatura inicial, com seu racionalismo individual e com sua instabilidade de produção, expressando o irracionalismo social e religioso. Suas idéias só foram aceitas quando o aspecto científico natural se fez presente na consciência social, à época da manufatura plena e da maquinaria.

Comênio ao expor sua proposta de organização de uma escola universal com a intenção de ensinar tudo a todos, revela as marcas do seu tempo. Por isso ela se encontra impregnada de características próprias ao irracionalismo. Nota-se, permeando todo o texto da *Didática Magna*, a forte influência do conteúdo religioso que orientava o conteúdo programático a ser ensinado às crianças e jovens (emergência das Sagradas Escrituras); os fundamentos norteadores do método de ensinar (Cristandade); os

autores a serem lidos e ensinados (censura aos “livros pagãos” e proposta de uso dos “livros pan-metódicos”) e da ausência de Copêrnico e Galileu. No entanto, seu método é racional, objetivo e progressista.

A aceitação das propostas didáticas à época final da manufatura plena e à época da maquinaria tem sua explicação justamente na objetivação e na simplificação de sua proposta educacional, na introdução do instrumento de trabalho (manual didático) e na especialização profissional do professor.

Há o exemplo do relógio, ressaltado por Alves. É muito interessante e típico. Parece-nos que não se trata de uma explicação científica, mas de uma explicação metodológica de um funcionamento harmônico, uniforme, estruturado. Comênio pensa o cosmo de forma harmônica e organicamente estruturado? Ou, de forma mecanicamente estruturado? Um relógio divino ou um relógio mecânico?

A questão fundamental é que Comênio, e também Ratke, exigiam um professor “didakticos”, expressão de Paulo Apóstolo; significava que o mestre utilizasse, no seu ensino, uma ordem justa para que dela se pudesse tirar o maior proveito. Por ordem justa, os pedagogos entendiam como Deus a organizou na natureza.

A uniformidade prescrita para o ensino das línguas, artes e ciências exigia a perspicácia em ver como uma língua difere da outra e em que aspectos estão concordes. Poupa-se tempo e produz-se melhor e mais barato, con-

forme apreendeu Alves da leitura de Comênio. A impressão de livros didáticos favoreciam o ensino rápido e barato; por isso, foi ampliada nesta época. Os pequenos livros de leitura deveriam responder ao princípio fundamental da tríplice harmonia entre a fé, a natureza e as línguas.

À época de Ratke, as edições se multiplicaram e se faziam mais de mil exemplares para assegurar uma ampla difusão. A impressão era financiada pelos principados e os livros distribuídos gratuitamente. O financiamento público garantia o ensino harmonioso entre a fé, a natureza e as línguas. Na capa de todos os livrinhos, Ratke colocava a frase “Ratio vicit, vetustas cedit” (A razão venceu e o antigo deixou de existir).

O que vale para ambos os pedagogos é que o aspecto racional está presente na sua “Arte de Ensinar” ou no “Método”; a natureza não transformada e a fé

O que vale para ambos os pedagogos é que o aspecto racional está presente na sua “Arte de Ensinar” ou no “Método”; a natureza não transformada e a fé fundam a concepção irracionalista...

fundam a concepção irracionalista refletida nos conteúdos dos saberes ensinados em suas escolas, a conviver com o racionalismo.

A contribuição deste estudo objetivou colocar a obra didática de Comênio como tendo seu fundamento nas idéias burguesas e na consciência social formada na manufatura inicial. A sua “Arte de Ensinar” torna-se universal à época em que a manufatura se universaliza.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Luiz Alves. *A produção da Escola Pública*. São Paulo: UNICAMP, 1998.
- COMÊNIO, João Amós. *Didáctica Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.
- KOFLER, L. *Zur Geschichte der bürgerlichen Gesellschaft*. Hamburg. Verlag GMBH, 1966
- MARX, Karl. *O Capital*. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Os Economistas).
- . e ENGELS, Friedrich. *Obras Escolhidas*. São Paulo: Alfa-Omega, v. 2, p. 292-93.



Este artigo tem como objetivo estabelecer um diálogo com Gilberto Luiz Alves acerca de sua obra “A Produção Material da Escola Pública Contemporânea”. Mais especificamente, somamos argumentos favoráveis à tese defendida pelo autor com relação às funções da escola bem como interrogamos sobre a necessidade do rompimento com a estrutura didática Comeniana.

Palavras-Chave: Escola Pública, Funções da Escola.

This article aims at establishing a dialog with Gilberto Luiz Alves around his work, “The Material Production of the Contemporary Public School”. More specifically, we add arguments favorable to the author’s thesis in relation to the functions of the school as well as interrogations on the necessity of breaking from the Comenian didactical structure.

Keywords: Public School, Functions of the School.

Anotações preliminares para um debate.

*Em pauta: "A Produção da Escola Pública Contemporânea" de Gilberto Luiz Alves**

Elcia Esnarriaga
de Arruda

Professora da UFMS.

A primeira consideração a fazer ao iniciar esta análise diz respeito ao caráter instigante da obra em pauta. A riqueza dos dados, franqueada pela incorporação dos clássicos, permite a defesa das teses em referência e ainda possibilita ao leitor percorrer outras trilhas que não aquelas transitadas pelo autor. Mormente o autor seja muito convincente na defesa de sua tese, deixa-nos espaço para um debate necessário e salutar.

Devo confessar que durante a leitura do texto: "*A Produção da Escola Pública Contemporânea*", palmilhei por atalhos desacompanhada do autor, e é sobre esse percurso que eu gostaria de relatar nesse momento.

Faz-se necessário, ao começar esta apresentação, afirmar dois pressupostos que nortearam minha leitura, menos para servir de declaração de princípio e mais para que eu possa ser cobrada de possíveis deslizes na análise: as condições materiais são o amálgama sobre o qual se sustentam as idéias produzidas numa determinada época e segundo, as instituições têm um tempo de vida útil depois do qual perecem na medida em que novas são gestadas para atender às novas necessidades. Estes princípios são assumidos também no texto, por Alves.

* ALVES, Gilberto L. *A produção da escola pública contemporânea*. Campinas-SP, 1998.p.203.

Duas afirmações centrais conduzem a obra do autor. Uma diz respeito às funções da escola e a outra relaciona-se à sua organização didática, que segundo o autor “se encontram no âmago da crise da escola pública de nosso tempo”¹

O perigo na utilização do conceito de crise é o fato de poder ser invocado, a partir daí um conjunto de medidas que se, corretamente aplicadas dariam conta de reverter tal crise.

A primeira questão que eu gostaria de abordar refere-se à designação de **crise**. Eu preferiria não denominar a atual situação da escola pública contemporânea como em crise. Sanfelice² em um artigo que recebe o título de *Crise! Que Crise!* considera essa questão, a meu ver de maneira apropriada. Farei uma citação longa mas necessária para esclarecer minha preocupação.

“... apenas concordo com a crise da educação brasileira à medida que se reconheça que não é ela especificamente, que se encontra em tal situação, mas basicamente a sociedade como um todo. Mas isto, *nem poderia ser chamado de crise, é apenas uma das formas de ser do próprio capitalismo*”. O perigo na utilização do conceito de crise é o fato de poder ser invocado, a partir daí um conjunto de medidas que se, corretamente aplicadas dariam conta de reverter tal crise, “*assim resolvendo os problemas educacionais e o capitalismo ficando intacto*”.³ (grifo nosso) Apesar de a obra do autor, no seu conjunto, não conduzir a esta perspectiva, entendo que a utilização do termo pode levantar as questões para as quais Sanfelice chama

atenção, desviando o leitor da argumentação.

Voltando ao cerne da obra do autor, opto por iniciar refletindo sobre os objetivos da instituição escolar. Alves reconhece que a alimentação escolar, tratamento médico-odontológico, atividades esportivas e culturais fora do currículo, o lazer, o cuidado exercido sobre a criança enquanto os pais trabalham, “não são expressão da sem razão...e não há qualquer instituição que possa exercê-la melhor que a escola.”⁴

Esta constatação considera as reais necessidades da sociedade, hoje, que não consegue mais garantir que homens e mulheres vendam sua força de trabalho e assegurem mínimas condições aos seus filhos. E mesmo aqueles que estão incorporados ao setor produtivo participam de longa jornada, daí porque não podem prescindir de uma instituição que ofereça os cuidados antes disponibilizados pela família. Nestas circunstâncias a escola representa a única (sem julgar se melhor ou pior) alternativa de atendimento.

Poderíamos acrescentar outras funções àquelas já citadas anteriormente. Um interessante estudo piloto⁵ foi planejado, em 1995, pelo CEMERA (Centro de Medicina Reprodutiva e Desenvolvimento Integral do Adolescente) da Universidade do Chile e realizado pela UNOPEC (Unidade Operativa de Educação e Capacitação). Preocupados com a estatística que revela que das 13500 estudantes que engravidam a cada ano apenas 15% permanecem na escola e destes apenas 7% depois de 3 anos, por

¹ Id., *ibid.*, p.31.

² SANFELICE, José L. *Crise! Que Crise!* Nuances, São Paulo, vol II, 1996. p. 5-8.

³ Id., *ibid.*, p.7.

⁴ ALVES, Gilberto L. *op cit* p.190.

⁵ CEPAL. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. *Panorama Social de América Latina*. Santiago do Chile: Editorial Pomelo, 1997. p.118.

várias razões que não serão citadas aqui para não alongar o texto, o CEMERA propôs um programa alternativo de educação e capacitação que permitisse às adolescentes e futuras mães permanecer na escola. Ao manter esta clientela na escola poder-se-ia assegurar o controle de indicadores como o desenvolvimento da criança, incidência de enfermidades e ocorrência de acidentes caseiros. Ainda mais, a instalação, na escola de um berçário permitiria atender ao recém-nascido e compatibilizar atividades da maternidade com aquelas da escola. A avaliação do programa aponta seu sucesso com base nos seguintes critérios: a) é equitativo - promove a igualdade na medida em que se acolhe adolescentes grávidas de classe média e baixa; é integral - conta com atendimento à mãe, ao filho e ao pai, se necessário; c) contribui indiretamente para a prevenção do aborto clandestino, abandono e mau trato infantil; d) é financiado através do estado e com a renda dos alunos conforme sua capacidade econômica; e) ameniza o impacto familiar, psicológico e social de uma gravidez não esperada.

Uma outra demanda para escola tem sido a do controle de drogas. É crescente o número de jovens, em idade cada vez mais precoce, que se tornam consumi-

dores. A estrutura familiar que mostra sinais de esgotamento, não tem encontrado respostas satisfatórias para controlar o caos que parece instalar, sem distinção de classe social.

Esse exemplo bem como o estudo realizado pelo CEMERA ilustram as novas funções que estão sendo exigidas, assumidas e avaliadas como necessárias para responder as demandas atuais.

A escola, dessa forma, está propondo a cada dia inúmeros *serviços novos*, na tentativa de atender a novas demandas. No nosso entendimento este reconhecimento das funções da escola está sustentado numa concepção de escola enraizada nas condições materiais que a produzem e nas necessidades humanas que devem atender.

Outros dados permitiriam, da mesma forma, corroborar a tese de Alves no que se refere às necessidades que condicionam o surgimento da escola. Para tanto entendemos ser útil um rápido percurso sobre a escola no meio rural, especialmente aquelas instaladas nas carvoarias de Mato Grosso do Sul.

Não é nosso objetivo discutir as condições históricas que engendraram a formação de um maciço florestal no cerrado, na década de 70, em que aproximadamente 500 mil hectares foram desmatados para serem ocupados por uma floresta homogênea de eucalipto e que recebeu uma aplicação de 550 milhões de dólares com bandeiras sociais de: interiorização do progresso, modernização rural, melhoria de renda e qualidade de vida da popula-

A escola, dessa forma, está propondo a cada dia inúmeros "serviços novos," na tentativa de atender a novas demandas.

ção do meio rural e redução do fluxo migratório para o meio urbano⁶. O incremento na produção de carvão no Estado de Mato Grosso do Sul ocorre no período de 1989 a 1994 quando são desmatados no Estado 2320000 hectares de vegetação nativa. Nesse período registra-se o trabalho infantil.

Transcorrido o auge da produção de carvão (1990-1994), no final de 1994,

⁶ AGÊNCIA TERRA. *A produção de carvão vegetal em Mato Grosso do Sul. Um estudo de sua dinâmica sócio-econômica e ambiental.* Belo Horizonte-MG, 1996.

foi instalado o Fórum Nacional de Erradicação do Trabalho Infantil e com ele várias medidas federais, estaduais e municipais. Em 1995, *após o auge da produção*, nova legislação dava ao órgão

Essa descrição vai ao encontro das funções da escola apresentadas por Alves mas não requer, pelo menos de imediato, a adesão aos princípios oferecidos pela tecnologia de ponta como sugere o autor.

fiscalizador estadual a ferramenta necessária para efetivamente ordenar e regular a atividade carvoeira em MS. Nesse sentido, ocorre a participação de diversos atores “movidos por um compromisso ético e moral de mudar o quadro social atual e preservar os recursos naturais da região, dos quais todos dependem para viver e trabalhar”⁷. Estrutura-se a partir daí o PAI (Programa de Ações Integradas), envolvendo o empresariado do carvão, carvoeiros, instituições governamentais e não governamentais.

Nesse programa ocupa papel de destaque a Secretaria Estadual de Educação contemplando:

- 1 - o acesso imediato das crianças às escolas, adequando a infra-estrutura escolar para o atendimento na zona rural;
- 2 - capacitação dos profissionais da educação;
- 3 - instalação do Programa Bolsa-Escola;
- 4 - valorização e complementação da **merenda escolar além dos dias letivos**.⁸

Nosso objetivo é demonstrar, com essa rápida descrição, as condições concretas que condicionam a proposta de aten-

dimento escolar. Ela nasce no momento em que as crianças precisam de um espaço para sobreviver. Registros de como essa escola realizava o atendimento escolar⁹ aponta a sua precariedade. Uma preocupação permanente nas escolas é com a merenda escolar que raramente falta. Qual é o lugar do pedagógico? A despeito da vontade dos professores é difícil

desenvolver o pedagógico quando as necessidades colocadas são de outra ordem. As crianças precisam usufruir da única alimentação, do único jogo de bola no chão batido e o pedagógico fica por conta boa vontade e da dedicação do professor que coloca à disposição o material didático que, também, está sempre presente.

Essa descrição vai ao encontro das funções da escola apresentadas por Alves mas não requer, pelo menos de imediato, a adesão aos princípios oferecidos pela tecnologia de ponta como sugere o autor. Aqui a escola sequer atingiu as características de uma escola Comeniana. O exemplo que apresento poderia levantar críticas de inadequação uma vez que está demonstrada uma situação de atraso quando o nosso foco de análise deveria considerar o mais avançado. Concordo que a situação seja peculiar, no entanto, quero refletir sobre a validade de prescrições amplas. Não estaríamos correndo o risco de propor uma escola desenraizada das condições materiais?

Em tempos de violência as pessoas reclamam necessidade de segurança. Em um artigo da Folha de São Paulo¹⁰ Dimenstein aponta para o fato de que

⁷ AGÊNCIA TERRA, P.79.

⁸ GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL. Programa de Ações Integradas- Para a eliminação o trabalho infantil nas carvoarias de Mato Grosso do Sul. 1996.

⁹ ARRUDA, E.E. *Trabalho e Educação de crianças em carvoarias de Mato Grosso do Sul*. I Seminário de Políticas Públicas e Educação-UFMS. Campo Grande-MS, 1999.

¹⁰ DIMENSTEIN, G. Eles já vivem na recessão. *Folha de São Paulo*, 11jul. 1996. Cad.3, p.1.

dois milhões de adolescentes não estudam e nem trabalham e indica que “ruas mais calmas vão depender também do número de estudantes que se mantém na escola”... Ou seja, é preciso que a escola absorva esse contingente potencial da marginalidade.

Em um relatório intitulado Sobre(o) viver da Criança e do Adolescente em Campo Grande-MS¹¹, as autoras discutem uma outra reportagem de Dimenstein¹² na qual relata o sucesso das salas de aulas eletrônicas, com alunos espalhados por diferentes cidades e países que freqüentam a sala da Comput Hight, de Michigam. Aí o comando de um professor atende o aluno em casa com programas educativos sofisticados em que este viaja por bibliotecas e museus do mundo e ainda por cima troca idéias com colegas que podem estar na África do Sul, Inglaterra e Jamaica, por exemplo. A avaliação desse programa não poderia fornecer melhores índices. Existem dois milhões de alunos participando do “home schooling” e o sucesso é garantido nas melhores universidades.

É preciso muita cautela. As autoras do relatório acima citado, refletindo sobre o artigo da Folha de São Paulo afirmam que “...pelos testes, notas e ingressos nas melhores universidades ...diríamos que a escola é desnecessária para um ensino de “boa qualidade” ou para a transmissão dos conteúdos acumulados pela humanidade...Lugar de criança acaba sendo na escola quando não se

tem onde mantê-las ocupadas e alimentadas. E eu acrescentaria que lugar de criança é na escola quando a família, enquanto uma agência de controle social não dá conta de cumprir suas funções e quando a escola apresenta-se como a única alternativa para retirar (ou proteger) os jovens da criminalidade, das drogas, contribuindo para que haja mais segurança nas ruas.

Seguindo essa linha de raciocínio o discurso sobre a ampliação de escolas para garantir a presença de um contingente de crianças e adolescentes cada vez maior deve ser entendido no bojo das necessidades colocadas no momento. Portanto, não se trata de discurso ingênuo quando mais e mais escolas são reinvidicadas.¹³ Sanfelice¹⁴ afirma “que quando os educadores também reproduzem o discurso da crise da educação, na maioria estão cobrando pela mesma “eficiência” pretendida pelo sistema capitalista. De um lado isto não é recriminável porque se trata de desenvolver até as últimas conseqüências o potencial da própria sociedade capitalista. De outro lado, é insuficiente porque o capitalismo

Lugar de criança acaba sendo na escola quando não se tem onde mantê-las ocupadas e alimentadas.

tem os seus próprios limites em se tratando de construir uma sociedade de qualidade superior à atual”.

Nesse sentido reivindicar as “escolas de parede” apesar do encantamento

¹¹ ARRUDA, E.E. ; SOUZA, A.A.A. ; MENDONÇA, M.F.E..L; PEREIRA,S.M. Sobre(o)viver da Criança e do Adolescente em Campo Grande/MS.Campo Grande, UFMS,1996.

¹² DIMENSTEIN,G. Lugar de criança é na escola ? *Folha de São Paulo*, 11 jul.1996. Cad. 3, P.1.

¹³ “Também os educadores, suas associações e seus sindicatos, não importa se movidos por boas intenções, quando clamam por uma escola pública, universal, gratuita e de boa qualidade, *nem de longe tocam as suas determinações últimas e terminam por repetir, basicamente, as mesmas reivindicações de mais escolas, mais salas de aula* (grifo nosso) e maior qualificação do magistério.. ALVES,G. Op cit. p181

¹⁴ SANFELICE, J.L. op cit p. 7.

a que possamos ser submetidos com as “home schooling” é responder, sem tergiversar, as necessidades postas nesse momento. Qual escola responde as necessidades do nosso tempo? O que deve ser considerada uma escola de boa qualidade, hoje?

Analisando o anacronismo da organização didática da escola, Alves de-

Dessa forma uma escola enraizada na materialidade contemporânea amplia suas funções e para operar de forma a cumprí-las pode, em muitos casos, prescindir das tecnologias disponíveis.

fende uma escola moderna que incorpore os recursos tecnológicos bem como defende a retomada dos clássicos. Pergunto-me, nesse caso, se para atender as demandas tão bem explicitadas por Alves a escola precisaria de adotar a tecnologia de ponta ou mesmo retomar os clássicos? Parece-me necessário separar essas duas questões. A incorporação de tecnologia de ponta poderia ser levada a cabo de forma a instrumentalizar a escola para realizar, com *mais eficiência*, sua função contemporânea. Aliás, parece que poderia estar aí a forma moderna de realização dos ideais Comenianos de expansão e barateamento do ensino. Todavia deve ser colocado que a necessidade de substituição do “velho arado: o livro didático” pelos avanços tecnológicos far-se-á na medida da sua necessidade. Ou seja, o descompasso entre a utilização de tecnologia de ponta utilizada fora da escola e a atrasada estrutura Comeniana só existe porque a escola, por meio desta última tem dado conta de realizar suas funções. Não me parece, pelo menos à primeira vista, que a adesão aos princípios

tecnológicos provocaria dispensa de trabalhadores uma vez que escola, como vimos anteriormente, tem aumentado consideravelmente seu leque de ações.

No que diz respeito à utilização dos clássicos, eu perguntaria em que medida essa necessidade está colocada no momento presente. Parece-me que a *produção da idéia* da necessidade dos clássicos se coloca em patamar muito diferente da sua *produção material*.¹⁵ A partir dessa afirmação eu não pretendo contrariar a idéia de Alves “de que os conhecimentos ofere-

cidos ao trabalhador poderiam ser de outra natureza e, por meio deles, seriam asseguradas ao trabalhador as possibilidades de captar a totalidade pela apreensão das leis que regem seu movimento; de chegar ao reconhecimento do trabalho simples como necessidade histórica e como conquista de uma época humana e ao entendimento da importância social do fazer do trabalhador quando este se reduziu historicamente à força de trabalho”. Concordamos com o autor que este seria o caminho para a apreensão da totalidade. Perguntamo-nos, porém, em que medida essa necessidade está colocada para que o capitalismo “funcione bem”? Esta necessidade estaria sendo colocada por essa sociedade? Ou esta necessidade estaria sendo posta pelo almejo de uma sociedade superior a que vivemos?

Dessa forma uma escola enraizada na materialidade contemporânea amplia suas funções e para operar de forma a cumprí-las pode, em muitos casos, prescindir das tecnologias disponíveis.

Entendo inclusive que uma luta conseqüente dos trabalhadores da educa-

¹⁵ Retiro de Alves a análise do surgimento da escola “...como a produção da idéia não foi condição suficiente para que essa instituição social se implantasse e se expandisse, importa analisar as condições concretas que, suficientemente amadurecidas, tornaram possível a sua realização. ALVES, *Op cit.*, p 105.

ção deva ser encaminhada na direção da defesa de seus quadros e sua qualificação¹⁶ de forma a impedir que a euforia com a tecnologia e a sua apropriação sirva para formar os *e-diotas*¹⁷.

Talvez de somenos importância para a síntese elaborada pelo autor, mas merecedora de um ligeiro comentário seja a forma com que Alves conduz a análise do texto de Aníbal Ponce. Parece-nos que Ponce não recebeu o tratamento dispensado aos outros autores citados. Ao eleger seus interlocutores Alves preocupa-se em “selecionar obras clássicas que expressem momentos significativos dos movimentos abordados”¹⁸, o que ilustra seu método para desvendar e compreender a teia de determinantes do surgimento da escola pública contemporânea. Contudo ao estabelecer a

interlocução com Ponce este não escapa aos seus “ácidos julgamentos”. É meritória a clareza com que Alves aponta a leitura dos clássicos realizada por Ponce, todavia parece-nos que as idéias do autor argentino deveriam ser contempladas no bojo do movimento de que faz parte o autor. Nesse sentido, isenta de uma postura conciliatória penso que seria imprescindível inserir Ponce no movimento de produção das idéias de seu tempo e em seus determinantes conjunturais.

Para finalizar gostaria de reiterar, mais uma vez, a contribuição de Alves na medida em que apresenta uma obra que não permite ao leitor passar imune: provocativa e instigante com relação à temática, rigorosa no método de análise e radical na defesa de sua tese.

¹⁶ ...” vale reforçar o fato de que a qualificação profissional não é uma categoria de análise pertinente à sociedade capitalista”....ALVES, G. *Op. cit.*, p.119. Conquanto estejamos convencidos de que a forma capitalista de organização do trabalho demande um trabalhador destituído da qualificação exigida sob o feudalismo, entendemos que a tecnologia de *per se* não permite avançar no sentido de apreender a totalidade.

¹⁷ Termo utilizado por DIMENSTEIN, G.

¹⁸ ALVES, G. *Op. cit.*, P.15.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 - AGÊNCIA TERRA. *A produção de carvão vegetal em Mato Grosso do Sul. Um estudo de sua dinâmica sócio-econômica e ambiental*. Belo Horizonte-MG, 1996.
- 2 - ALVES, Gilberto Luiz. *A produção da Escola Pública Contemporânea*. Campinas-SP: Faculdade de Educação/UNICAMP, 1998. 203 p.
- 3 - ARRUDA, E.E. ; SOUZA, A.A.A. ; MENDONÇA, M.F.E..L; PEREIRA, S.M. *Sobre(o)viver da Criança e do Adolescente em Campo Grande/MS*. Campo Grande, UFMS, 1996.
- 4 - ARRUDA, E.E. *Trabalho e Educação de crianças em carvoarias de Mato Grosso do Sul*. I Seminário de Políticas Públicas e Educação-UFMS. Campo Grande-MS, 1999.
- 5 - CEPAL. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. *Panorama Social de América Latina*. Santiago do Chile: Editorial Pomelo, 1997. p.118.
- 6 - DIMENSTEIN, G. Eles já vivem na recessão. *Folha de São Paulo*, 11 jul. 1996. Cad.3, p.1.
- 7 - DIMENSTEIN, G. Lugar de criança é na escola ? *Folha de São Paulo*, 11 jul. 1996. Cad. 3, p.1.
- 8 - GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL. Programa de Ações Integradas- Para a eliminação do trabalho infantil nas carvoarias de Mato Grosso do Sul. 1996.
- 9 - SANFELICE, José L. Crise! Que Crise ! *Nuances*, São Paulo, vol II, 1996. p. 5-8.



Neste breve colóquio com ALVES sobre o seu livro – *A Produção da Escola Pública Contemporânea* - procuro acrescentar, ao debate, novos conteúdos sobre a instrução do homem em França setecentista.

Palavras-Chave: Instrução pública; engendramento e organização pedagógica;
a Enciclopédia em França setecentista.

In this brief discussion with Alves about his book – “The Production in the Current Public School” – I try to add to the debate new information about the instruction of men in France in the eighteenth century.

Keywords: Public instruction; originate and Pedagogy organization;
The Encyclopaedia in Eighteenth Century França.

*Nas Pegadas do Iluminismo,
os Ensaios Para a Formação do
Homem das Luzes e os Móveis
para a Produção da
Escola Pública Contemporânea
Um Colóquio com ALVES*

Olga Maria
dos Reis Ferro

Mestranda em Educação
pela UFMS e Técnica
Pedagógica da Diretoria de
Desenvolvimento
Profissional na Secretaria
de Estado de Educação/
Campo Grande/MS.

Introdução

A Produção da Escola Pública Contemporânea é o título de mais um clássico publicado por Gilberto Luiz Alves em 1998 e, desta vez, pela Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação – UNICAMP. Alves produziu essa obra com o intuito de dar conseqüência à sua pesquisa em torno do surgimento da escola pública - universal, laica, obrigatória e gratuita - iniciada de longa data, em tempos de seu mestrado e, agora, coroando com seu pós-doutoramento e a publicação deste valioso trabalho.

A Produção da escola Pública Contemporânea, é uma obra que chegou ao meio acadêmico e a outros setores da sociedade numa hora muito propícia para a revigoração do debate em torno da crise endêmica em todo âmbito social e, como tal, na educação. Esta, a crise, produz assuntos tão presentes e necessários às pautas de discussões, cujos conteúdos didáticos atuais, ou não, nem sempre dão respostas às singularidades dos problemas educacionais. Neste sentido, o Livro de Alves tem sido um visitante esperado.

Na extensão de sua obra Alves instiga o meio acadêmico a dar conseqüências às diferentes possibilidades de pesquisa construídas por ele. Portanto, foi esta provocação que permitiu-nos a prazerosa, porém difícil,

dado que teórica, interlocução com ele, e também com outros autores, que por esta ocasião somam-se a nosso colóquio.

Abraçando a oportunidade instaurada, pretendemos colocar com Alves a partir do mesmo pressuposto teórico apresentado em sua obra, o que implica conceber o homem enquanto ser so-

ção para o homem das 'luzes' e, esta, os móveis à produção da escola pública, e também, o desencadeamento da Revolução Francesa? Intentamos, por conseguinte, enriquecer e aprofundar o diálogo ancorados nos conteúdos contidos na bibliografia citada por Alves e, também, na que selecionamos¹.

Trata-se, assim, de dar importância ao conteúdo concreto da atividade humana e percebê-lo como constitutivo da verdadeira realidade do homem.

Nosso propósito não é refutar o pensamento de Alves, ao contrário, é antes de tudo, identificar e apreender o pensamento dele e, principalmente,

cial que produz, a ele mesmo, através de sua atividade laborativa. Trata-se, assim, de dar importância ao conteúdo concreto da atividade humana e percebê-lo como constitutivo da verdadeira realidade do homem, porque é ele o determinante da condição de vida deste, até mesmo quando esta, sob as contradições da sociedade de classes, não se contempla nos direitos construídos em âmbito social e político. Este é, portanto, o chão adubado do fato humano, cuja captação real impõe o rigor do método histórico.

nesta trajetória, encontrar as trilhas que ele, como grande pesquisador, abre às diferenciadas possibilidades de recepção e interlocução com outros textos que possam acrescentar conteúdo novo ao objeto em debate.

Os caminhos da Pesquisa na Produção de Alves

Destacamos à essa interlocução, somente o capítulo I – *A PRODUÇÃO DA IDÉIA DE ESCOLA PÚBLICA*, visto que nosso intuito, já expressado no título, será o de discutir fatores relevantes à produção material da escola pública na França do século XVIII, correspondentes ao que havia lá nesse tempo. Referimo-nos, mais especificamente, à produção intelectual de Diderot, D'Alembert, Condorcet, entre outros, expressada na *Enciclopédia ou Dicionário Raciocinado das Ciências, Artes e Ofícios*, dado que nas leituras promovidas em obras de estudiosos do período em pauta, suscitou-nos o seguinte questionamento: em que medida o efervescente movimento Iluminista francês influenciou a reformulação da instru-

O trabalho investigativo de Alves perseguiu como objetivo principal, no primeiro capítulo de seu livro - *a idéia burguesa da escola pública*. Sua abordagem sobre a idéia burguesa da escola pública - origens e fatores determinantes -, prioritariamente, buscou apreender as *interações entre as causas centrais e as complementares* que marcaram o engendramento da escola pública nas nações européias mais avançadas.

Das causas *centrais e complementares*, abstrai-se a raiz essencial do trabalho de Alves, pois elas contêm a chave para a apreensão da totalidade do livro *A Produção da Escola Pública Contemporânea*. Entendê-las é entender, também, por que o livro, embora persiga um objeto já tão discutido por outros pesquisadores, faça a diferença entre eles e acrescente conteúdo novo. Das causas centrais Alves apreende,

¹ Ver bibliogr. in finish.

nas fontes clássicas e documentais, mais especificamente nas da França setecentista, - *as finalidades, os princípios e os objetivos gerais da instrução pública, além de suas propostas básicas*. Já, em relação às causas complementares, Alves incide diretamente sobre o nó górdio da questão:² *as condições materiais* – políticas e econômicas - para a concretização, de fato, da instrução pública daquela sociedade setecentista. Daí a sua veemente discordância com Ponce, quando este afirma em seu livro, *Educação e Lutas de Classes*, que as idéias intelectuais burguesas em torno da instrução da escola pública eram enganosas e far-santes à população por não terem se concretizado de fato, no plano político. À leitura desta questão, primeiramente Alves a retira da dialética idealista e a recoloca sob a perspectiva *material histórica* e, por fim, diz que os limites impostos à realização e disseminação da escola pública naquela época justificam-se nas causas materiais e logo, também, de alçada política governamental e não, somente, das questões centrais presentes nas produções dos clássicos. Agora, Alves esclarece, em seu livro, que estes elementos na realização do objeto são dependentes e subordinados entre si. Na seqüência da crítica a Ponce quando este interpreta o *Raporte*³ de Condorcet, por um única via. Diz Alves:

No nível genérico em que são formulados os elementos centrais desse documento, como se verifica, não se revelam os limites materiais da sociedade. Tal constatação permite recolocar a idéia de que são os elementos complementares que cumprem esse papel. Mas esses elementos complementares não podem ser automatizados, pois se subordinam aos princípios, finalidades, objetivos e propostas básicas. São, por seu turno, muito mais do que seus elementos subordinados; são seus complementos indissociáveis e necessários. Nessa perspectiva, enquanto os elementos complementares passam a ser tomados como expres-

são de condições necessárias para o entendimento dos limites referentes aos elementos centrais, estes, como decorrência, começam a ser compreendidos como rumos políticos e não como propósitos imperativos que exigem realização imediata. (Alves. 1998. p. 40).

Entendemos que este esclarecimento, desvela ao leitor os caminhos percorridos por Alves em sua produção, mas há ainda uma outra questão que merece atenção; Alves, em sua obra, no que diz respeito aos elementos centrais, coloca em pauta a produção intelectual da França setecentista, ou seja, a produção de idéias do movimento revolucionário em torno da ilustração. À primeira escuta, esta revelação proporciona ao leitor a possibilidade de pensar o século XVIII, revolucionário e Iluminista, como utópico, juntamente com todos seus pensadores, como freqüentemente escrevem alguns críticos. Por isso explicitamos que as idéias – produção intelectual – a que Alves se refere, não devem ser tomadas como utópicas, pois mesmo no âmbito da divergência e, ainda, no isolamento próprio do pensador, elas não foram concebidas no reino do arbítrio dos homens; são idéias cuja produção, é sempre social, ou seja, é o resultado da objetivação histórica da atividade humana, em seu tempo e sociedade. Portanto, fruto das determinações gerais oriundas do processo de múltiplas sínteses abstraídas do movimento de sua produção. Isto quer dizer que, o concreto pensado – a idéia - a que Alves se refere, não é o real idealmente pensado e, inicialmente captado pela intuição e pela representação, mas a unidade do diverso. A esse respeito, bem mais tarde no século XIX, Marx escreve que:

Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. (Marx. 1982. P.14).

² Segundo Alves: “são os elementos complementares que permitem captar as condições e os limites materiais concretos da nação alvo da proposta de difusão da escola para todos”. (Alves. 1998. P. 39).

³ Documento escrito por Condorcet, em defesa da instituição da escola pública à todos e que foi apresentado inicialmente na Assembléia Legislativa, em 30 de janeiro de 1792, na França.

É neste sentido que apreendemos as idéias de produção da escola pública em França setecentista referidas na obra de Alves, “elas não surgiram de modo acabado na mente de Adão e de Prometeu e postas em uso”. (Marx. 1982. P.4). Surgiram, portanto, a partir das relações sociais de produção da realidade humana, tanto nos processos produtivos ocorridos nas relações sociais de tensão, quanto nos processos de distensão social. Portanto, justamente por ter sob sua orientação o fundamento material histórico, a produção das idéias reflete a vida e a sensibilidade humana, por isso pensadas, planejadas, decantadas, reelaboradas e, posteriormente, efetivadas (realizadas), de acordo com as condições materiais existentes na sociedade de sua produção.

Apreendidas, no plano prático-teórico, a questão das idéias, caminhamos pelas trilhas de pesquisas construídas por Alves em torno da produção intelectual na França setecentista. Ao analisar a vertente revolucionária francesa, Alves evidencia que suas conclusões, a respeito dela, foram abstraídas a partir de demorada leitura e estudo dos clássicos franceses, por considerar de grande importância a produção intelectual destes pensadores ou políticos, para o engendramento da escola pública em França. Ele diz:

A própria Ilustração havia deixado um legado significativo de reflexões sobre a educação, que se incorporou ao patrimônio revolucionário. (Alves.1998. p.37).

Que conteúdos portaria a ilustração a ponto de se configurar num legado de reflexões em torno do engendramento da escola pública? E, por que este conteúdo foi incorporado ao patrimônio revolucionário? Aceitando o desafio provocador de Alves e acreditando existir conteúdos no seio do movimento revolucionário enciclopedista, a respeito da organização didática no século XVIII, - a acrescentar ao debate - lançamos fogo às tochas e enveredamo-nos pelas trilhas construídas por nosso interlocutor.

As idéias pedagógicas em torno do progresso humano no século XVIII

O século XVIII, metaforicamente, foi como um berço de ouro onde repousaram revolucionariamente as idéias pedagógicas para o desenvolvimento do espírito humano. A pedagogia política, ou seja, a pedagogia que marcou a luta para tornar a escola pública, universal, laica, obrigatória e gratuita, teve nas pessoas de Diderot, Condorcet, Lepelletier, La Charlotais, entre outros, todo empenho para sua concretização. Neste sentido, surge a pedagogia da ilustração, cujo principal instrumento de luta política foi o movimento enciclopedista – veículo de luzes ao progresso humano nos diferentes cantos do território, independentemente de classe social ou do grau de esclarecimento do homem; graças à imprensa de Gutemberg e à idéia (necessidade política), de unificação das línguas.

O homem das luzes portava um traço que reivindicava dele a produção de um conhecimento cujo significado distanciava-se do preconizado pelo pensamento humanista medieval, que aprisionava a consciência do homem pela ciência da fé. Durkheim, em seu livro *A Evolução Pedagógica* promove uma retrospectiva histórica, a respeito da influência do cristianismo no ensino do homem. Ele diz o seguinte: “Para o cristianismo, ao contrário, a mente, a consciência do homem é a coisa sagrada e incomparável; pois a alma, esse princípio de nossa vida interior, é uma emanção direta da divindade. O mundo por sua vez, define-se pela matéria, e a matéria é a coisa profana, vil, degradante é a antagonista da mente, é a fonte do mal e do pecado”. (Durkheim. 1995. P.263). Na verdade, Durkheim apresenta duas grandes contribuições: a primeira, sobre o pensamento da ciência da fé que “cegava” o homem para as coisas do mundo e a segunda, sobre a diferença entre o pensamento do homem da fé e o homem da matéria; este,

para os ideais escolásticos era essencialmente profano, na medida em que procurava conquistar as coisas do mundo suprimindo a luz de Deus em favor da luz do mundo. “Entre a mente e as coisas (a matéria) há toda a distância que separa o espiritual do temporal. Assim, Deus abandonou desdenhosamente o mundo aos livres empreendimentos dos homens, *tradit mundum hominum disputationi.*” (Manacorda. 1996. P. 235.) Logo, cristaliza-se, de um lado, a evidência de que o feudalismo empunhava uma bandeira marcada pela redenção através da fé ou do ‘pagamento do pecado’ amparado pelo poderio político da Igreja a seu favor. E, de outro lado, ergue-se a bandeira da nascente sociedade pautada nas ciências como fonte de saber prático e na vontade política em materializar seus ideais.

Assim, o século XVIII aponta para uma concepção de homem livre do ‘pecado original’ e de todo ideário feudalista. Portanto, um homem preocupado com outros temas de reflexão a respeito da política, cultura, moral, ciências, comércio e trabalho e, imanente a esses temas de discussão, a instituição da escola pública para todos e, também, outras tentativas de organização pedagógica além daquelas apresentadas por Comênio. Os novos temas, oriundos de uma necessidade criada pelo próprio homem, marcam o que muitos pensadores e filósofos, denominam de Iluminismo. Neste sentido, conjectura Manacorda:

O descobrimento dos novos mundos coloca em crise a descoberta do mundo antigo; ou, em outros termos, o iluminismo põe definitivamente em crise o humanismo. Contribuíram para o surgimento desta crise a mencionada querelle des anciens et des modernes, com a sua polêmica antilingüística e antigramatical, da qual saíram derrotadas não somente a hipótese comeniana do latim como instrumento, que não é mais nem a língua humanística nem a histórica. (Op., Cit., 1996. P. 235).

Entretanto, a construção histórica das idéias do século XVIII, principalmente em torno da instrução do homem, produz-se num misto de independência e dependência do antigo regime. Isto, porque o ideário feudalista de ensino, de onde, o trivium e o quadrivium, figuram como uma herança vai se filtrando indolentemente nas novas idéias pedagógicas, principalmente no que essa herança tinha de mais forte no humanismo e de mais combatível no iluminismo, a retórica vazia e as línguas mortas. Manacorda, ao descrever as idéias e conquistas que marcaram o século XVIII, é tributário da idéia de que o velho está posto no novo, na medida em que este não se faz hegemônico. Segundo ele:

“Se considerarmos as conquistas ideais da burguesia revolucionária (liberal-democrática) durante o setecentos no que diz respeito à instrução, podemos sintetizá-las em poucas palavras: universalidade, gratuidade, estabilidade, laicidade e, finalmente, renovação cultural e primeira assunção do problema do trabalho. Até mais, relendo a discussão da Assembléia Legislativa na França em 1792, sob ao aspectos da instrução (“literária, intelectual, física, moral e industrial”), apesar da inevitável desconfiança perante tais classificações, poderemos reconhecer neles o eco de classificações mais antigas e os primeiros sinais de uma nova classificação (grifo nosso). De fato, que outra coisa é a instrução literária senão uma elaboração moderna da representação formal para as artes

O século XVIII aponta para uma concepção de homem livre do ‘pecado original’ e de todo ideário feudalista. Um homem preocupado com outros temas de reflexão a respeito da política, cultura, moral, ciências, comércio e trabalho.

do trívio (as letras são a gramática essencialmente), e que outra coisa é a instrução intelectual senão a instrução concreta nas artes do quadrívio (as ciências naturais)? E a instrução física, o que é senão a representação para o “fazer” da guerra, more Francorum? E a instrução moral senão a “aculturação” nas tradições e nos costumes dominantes, até mediante um “ceticismo republicano”? e, enfim, o que é instrução industrial, senão o fato novo através do qual se procura, pela primeira vez, superar a antiga separação entre escola e treinamento, assumindo na instituição-escola, ambiente tra-

dicional dos adolescentes separado do trabalho. (Op., Cit., p.269).

A análise de Manacorda parte do princípio de que a produção das idéias em torno da organização pedagógica para instrução do homem novo, iam se constituindo em processo, aliás, nem a própria escola pública havia sido ins-

O novo para romper com o passado e se tornar hegemônico depende das condições materiais de sua produção e efetivação.

tituída, seria, portanto, uma construção histórica, na qual ia se evidenciando que a concepção do homem antigo não correspondia às necessidades do homem do século XVIII. Porém, na medida em que socialmente vai se operando essa construção, o novo, embora seja germinado na idéia de ruptura está, em certa medida, marcado pelo velho. Mesmo porque o novo para romper com o passado e se tornar hegemônico depende das condições materiais de sua produção e efetivação. Assim, dizer que as idéias passadas foram mortas pelo Iluminismo e, ainda, que a produção intelectual Iluminista não se faz presente em nossos dias, seria o mesmo que pensar a concepção do homem utopicamente, ou seja, isolada de sua produção material. A esse respeito, o livro de Alves discute no capítulo II, em - *A escola que se universalizou* -, a influência exercida por Comênio na simplificação do trabalho didático, em nossas escolas, até os dias atuais. É ilustrativo também desta questão, o que preconiza D'Alembert, no discurso preliminar da *Enciclopédia ou dicionário raciocinado das ciências, das artes e dos ofícios* (Diderot. 1979), sobre o desenvolvimento das ciências; dizia ele, que estas surgiram na Grécia antiga, dormiram na Idade Média e ressurgiram reelaboradas no movimento enciclopedista e, segundo Condorcet, reves-

tidas por uma filosofia que não procurava apenas fazer "*teólogos e palradores*", mas formar homens ilustrados.

Assim, nesse tempo, no campo divergente da filosofia vão-se constituindo através da produção intelectual do movimento enciclopedista, tanto em âmbito político quanto social, os móveis para

a organização pedagógica e para a instituição da escola pública. O século XVIII, segundo Luzuriaga:

Filosoficamente, é "o Século das Luzes", "da Ilustração", da Aufklärung.

Nesse movimento aparecem mescladas as idéias do sensualismo e do idealismo, do empirismo e do racionalismo de séculos anteriores. Seus pensadores não são grandes filósofos originais como os do século anterior, Descartes, Leibniz ou Locke, nem como os que haviam de vir, Kant, Fichte ou Hegel, são antes divulgadores, que expõem as idéias didática e literariamente. Sua expressão é encontrada nos "enciclopedistas", tais como Diderot, D'Alembert, Voltaire e outros muitos. Todos coincidem no reconhecer a supremacia da razão. (Luzuriaga. 1969. P. 149).

Eis, portanto, alguns elementos que nos subsidiam a apreender o caldeirão de idéias efervescentes do século XVIII em França. Destacamos principalmente, as do meio do século que desaguarão no rio de propostas para a instituição da escola pública, - universal, laica, obrigatória, e gratuita. Portanto, é assim que, - em meio às contradições nos planos político, econômico e social em França setecentista - as raízes intelectuais do movimento revolucionário burguês marcaram o progresso humano.

A Enciclopédia

O best-seller do movimento revolucionário em França setecentista e, tardiamente, noutros cantos do mundo

O século XVIII registra de forma inédita um período de construção histórica do progresso das civilizações, e neste

sentido, o ideário intelectual produzido e expressado, principalmente pela *enciclopédia ou dicionário raciocinado das ciências das artes e dos ofícios* - maior documento cultural daquela época - marca profundamente essa trajetória. O principal pensador iluminista francês envolvido na produção deste documento foi Denis Diderot⁴, que em 1745, por convite dos livreiros Briasson, Durand e David, aceitou a tarefa de traduzir do original em inglês para o francês os dois volumes da *Enciclopédia Ou Dicionário Universal Das Artes E Ciências - Cyclopedia or Universal Dictionary of Arts and Sciences* - , publicados em 1728, pelo inglês Ephraim Chambers, além de coordenar a publicação e a distribuição de oito mil exemplares de cada volume.

Para esse trabalho, Diderot convoca um grupo de intelectuais que, embora discípulos de vertentes filosóficas diferentes, comungavam o mesmo pensamento revolucionário. São eles: *Voltaire, Montesquieu, D'Alembert, Condorcet, Rousseau, Quesney, Tourgot, Mallet, Dumarsais e Marmontel*, com destaque à maior participação de D'Alembert, que passa a ocupar o cargo de co-diretor de assuntos científicos. Rousseau, responsabiliza-se pela música; Dumarsais cuida da gramática e ao abade Mallet, cabe a tarefa dos escritos em teologia. O próprio Diderot se encarrega da produção dos textos sobre história, filosofia, ofícios, artes técnicas e, também, os demais assuntos para os quais não achasse redator. Registra-se que esse fora o maior espaço político de que Diderot buscara a fim de disseminar suas idéias revolucionárias em torno da ciência, filosofia, ética, moral, política, artes e ofícios e quaisquer outros assuntos educacionais. Num artigo publi-

cado na Enciclopédia, Diderot explica, sob orientação iluminista, os objetivos de seu trabalho:

Agrupar todo o saber espalhado pela terra; explicar seu plano geral aos homens de nossa época e transmiti-lo aos que vierem depois de nós, para que o trabalho dos séculos passados não seja inútil aos tempos futuros; para que nossos descendentes, em se tornando mais bem informados, possam, conseqüentemente, ser melhores e mais virtuosos; para que não morramos sem ter merecido o bem do gênero humano. (Bowns. 1969. P.94).

Expressa-se aqui, o objetivo claro de romper com a metafísica filosófica dos séculos anteriores que postulavam os conhecimentos científicos a partir de cadeias desconexas dos fatos humanos, espirituais e naturais de forma fixa, rígida, organizados um após o outro. Diderot, com o firme propósito de dar conseqüência à suas idéias materialistas, pretende realizar o agrupamento - sem contudo perder cientificidade - de todo conhecimento produzido historicamente, de forma a torná-lo disponível e acessível a todos os homens e mulheres de sua época e também, de épocas futuras. É expressiva a crença otimista na possibilidade de transformar o mundo através do progresso do espírito humano, idéia esta que mais tarde é reforçada e sistematizada por Condorcet em seus textos, também publicados na Enciclopédia. A materialização deste princípio vai se realizando na medida em que os conteúdos pragmáticos da Enciclopédia, didaticamente organizados, opõem-se ao ideário escolástico e às prerrogativas da nobreza e do clero, ora denunciando as superstições do conhecimento dogmático, e ora reverenciando à ciência da razão. Neste sentido, os verbetes são produzidos sistematicamente, orientados pelos princípios da universalização dos conhecimentos - contidos nas propostas de reordenamento

⁴ " Intentar resumir brevemente la vida y personalidad de Denis Diderot supone aceptar un enfrentamiento con todo el gran siglo XVIII, con las luces que le dieron su nombre y también con sus sombras. Sólo la vida de Voltaire tuvo mayor proyección que la del director de la Enciclopedia en el ámbito de la Europa culta y ni aun esa simboliza mejor la imagen - incrédula, razonadora, cientificista, libertina, virtuosa, refinada, materialista, optimista - de la ilustración. No basta con señalar que Diderot fue plenamente un hombre de su tiempo, con todos sus vicios y virtudes; hay que destacar que su tiempo fue tal, en no desdeñable medida, por Diderot." Savater, Fernando. *Diderot. Escritos Filosóficos*. 1983. P. 9.

do processo de instrução - e da construção da consciência iluminada.

Assim, a Enciclopédia, em 1757, com mais de quatro mil assinantes espalha no interior da elite intelectual suas idéias e, fora esta mesma elite, que pelo discurso as propagara nos mais diversos ambientes e camadas sociais. Segundo Boto, isso era possível porque:

Os verbetes complementar-se-iam uns aos outros, multiplicando na sociedade o contingente de letrados, que - acreditava-se - estariam mais propensos a alcançar a virtude. Entende-se que os conhecimentos estariam todos ligados entre si, formando com isso uma cadeia passível de ser examinada pela curiosidade humana. A cultura do escrito vinha, naquela sociedade, pouco a pouco, se impondo, e substituindo os antigos e tradicionais espaços da oralidade. (Boto. 1996. P. 34).

A organização didática expressa da nos verbetes da Enciclopédia, segundo Boto, alimenta a potência de sua divulgação, de modo a reforçar nos homens, a crença nas conquistas ilimitadas sobre a natureza como um todo e, ainda, levá-los a perceber as relações intrínsecas que se apresentam entre os conhecimentos da cultura universal elaborada e o progresso da humanidade. Pode-se dizer que, a partir desta obra, surge o início de uma pedagogia didaticamente organizada para ser partilhada numa ampla abrangência e cuja dimensão de seu conjunto de idéias influenciaram não só a relação do homem na forma de apreender e conceber a natureza, como também, com relação à filosofia, economia e à política. Assevera Boto:

Opondo-se à ordem escolástica e às prerrogativas da natureza e do clero, a Enciclopédia estaria em perfeita sintonia com a atmosfera intelectual do século XVIII francês, por denunciar o obscurantismo imposto pelas pretensas verdades aceitas como dogma e pelo alcance da superstição, o conteúdo programático da obra referencia a si próprio o que supõe serem os emblemas da razão. Sendo assim, a abrangência dos temas tratados leva ao limite as propostas vigentes de um reordenamento social perante códigos outros, que pudessem ser norteados pelas luzes do conhecimento racional. (Boto.1996.P. 39).

No Brasil, a Enciclopédia influenciou sobremaneira o ideário filosófico contido nos Estatutos do Seminário de Olinda, fundado e dirigido pelo Bispo Azeredo

Coutinho. Segundo Alves: “ não deve ser omitido o fato, ainda, de que o entendimento contido nos Estatutos é perfeitamente correspondente à concepção da Enciclopédia, a grandiosa construção do iluminismo francês.”(Alves. 1993. P. 134) Os próprios editores brasileiros, a respeito da repercussão internacional que a obra teria provocado, diziam que: “ as idéias da Enciclopédia encontraram ressonância em todos os recantos do mundo civilizado, no século XVIII. Naquele quadro, não ficou de fora o Brasil. De passagem, deve ser lembrado que não foram imunes às suas idéias os nossos Inconfidentes. Junto com D. João VI, desembarcaram alguns fiéis leitores dos ‘philosephes’. O movimento abolicionista, bem como as lutas republicanas, receberam do enciclopedismo, ainda que tardiamente, um sopro de estímulo e iluminação.” (Apud Boto. p. 40). Entretanto, a Enciclopédia não significou um marco de ruptura com as antigas idéias em seu tempo, até porque, principalmente no campo político não encontrou as condições materiais necessárias à sua consolidação. Numa interlocução entre Boto e os editores brasileiros, sobre os percalços da Enciclopédia, vimos que ela foi:

Considerada um dos alicerces teóricos da modernidade, a Enciclopédia traz a público as novas e antigas idéias daqueles homens que, presenciada as inúmeras transformações de seu tempo, ousaram inventariar o repertório simbólico que pretendiam oferecer como legado às gerações vindouras. Subversiva, a iniciativa editorial foi mais de uma vez criticada. Como recordam Marques Neto e Reis de Andrade, “ Foi censurada na Sorbone, estigmatizada pelo Parlamento e condenada pelo Papa Clemente XIII, em 1759...como não podia deixar de acontecer, teve mais de uma vez proibida a sua publicação, por ordem real. (Op., Cit., p. 40).

Por se tratar de um instrumento máximo de difusão das idéias Iluministas, a Enciclopédia jamais estaria imune aos percalços ideológicos, pelo simples fato de sua entrada e permanência junto ao público. Revisitando sua história vimos que o primeiro volume desta obra aparece no mercado francês em 01 de julho de 1751; o segundo em em 1752. Depois disso, dado ao impacto político e revolu-

cionário de suas idéias sobre o povo, a obra é suspensa pelo clero e pela nobreza e estaria provavelmente findada, se não fosse a intervenção de Madame Pompadour junto à segmentos da nobreza. Derrubado o veto, em 1753 sai o 3º. Volume, e daí por diante, na medida do possível, em cada ano é lançado um volume, chegando ao lançamento do 8º em 1757. A partir de então, o projeto enciclopedista é atingido por problemas os mais variados; o pior deles em 1759, de natureza externa, vinha da oposição extremada da Igreja e outro, de natureza interna e bastante constrangedor, provinha da discórdia ideológica entre os contribuidores na escritura da obra; por conta de tal evento D'Alembert retira-se do grupo e Diderot, segue sozinho na coordenação e direção da publicação até 1772, data de seu fim.

Apesar do otimismo exagerado de seus escritores, do ponto de vista da pedagogia política, este documento fez diferença: infiltrou idéias revolucionárias grafadas em suas páginas nos mais diferentes lares e nas mais diversas camadas sociais da população; influenciou sobremaneira o desencadeamento da Revolução Francesa. Entretanto, não se pode dizer que influenciou a organização pedagógica escolar, além do que Comênio já havia influenciado com sua Didática Magna. Mas se pode dizer que no plano político, a Enciclopédia, foi o best-seller do movimento revolucionário intelectual francês; veículo que levou às pessoas as idéias inéditas sobre as luzes e sobre o homem, também inédito, que es-

tava nascendo em cada um. A Enciclopédia gestada deste ideário significou, portanto, um instrumento forte, poderoso e estratégico para divulgar as idéias necessárias à formação de novos conteúdos e atitudes frente ao estado de vida humana que se processava em França setecentista.

Pode-se dizer que, a partir desta obra, surge o início de uma pedagogia didaticamente organizada para ser partilhada numa ampla abrangência.

À guisa de conclusão

As reflexões que tecemos ao longo deste texto nos leva a concluir não ser pueril afirmar que, a produção intelectual Francesa, em parte, grafada nas páginas da *Enciclopédia* significou um passo decisivo na organização do trabalho educativo de consciência crítica, cujos princípios foram pautados em bases históricas. A França setecentista portava, em âmbito político, o que Marx chamava de 'terreno adubado', pronto para receber a nova forma que fora se afluando. Neste campo destacamos, portanto, o movimento enciclopedista como pólo irradiador de várias frentes de batalha, entre elas: a) a formação e aglutinação de nova consciência política; b) os móveis para a instituição da escola pública - laica, obrigatória, universal e gratuita; c) a ruptura com os paradigmas de filosofia e ciência pautados na metafísica de base escolástica, portanto, reivindicação de uma nova organização didática de ensino, no e para o qual a *Enciclopédia* assinala como pioneira⁵; d) os móveis para a defla-

⁵ In MICHELET, vimos: " Mas a ordem ainda é impossível. Da natureza que ferve e se anima, como no despertar do Etna, Flameja um vulcão imenso (ver nota). Toda ciência e toda arte dele irrompem... ocorrida a erupção, uma massa permanece, mescla de escórias e de ouro, massa enorme: a *Enciclopédia*." e a nota de rodapé deste trecho dizia; " Diderot publica em 1751 os dois primeiros volumes da *Enciclopédia*. O sr. Génin acaba de escrever sobre ele uma nota, que todo mundo achará engenhosa, brilhante, repleta de diversão e de encanto. Acho-a penetrante, ela vai ao fundo da questão". (MICHELET. 1989. P. 69)

gração da Revolução Francesa. Entretanto, não podemos dizer que o resultado dessas lutas se materializaram na prática humana tal como foram sonhadas, mas, sem exceção, todas elas, entre o século XVIII e o XIX, se efetivaram com menor ou maior grau de sucesso. Obviamente que a produção intelectual francesa do século XVIII, por si

só não teria desencadeado um bom combate. Elas se realizaram na medida em que se articularam as causas centrais e complementares de que Alves fala em seu livro *A produção da Escola Pública Contemporânea*. Em outro dizer, as propostas intelectualmente produzidas em articulação com as condições materiais para sua realização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

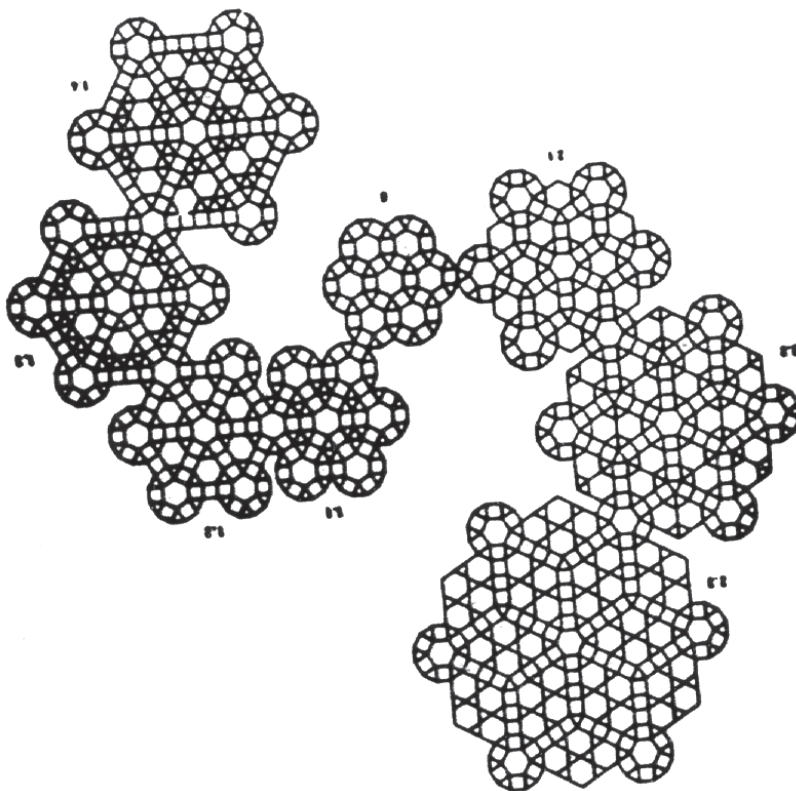
- ALVES, Gilberto Luiz. *O pensamento burguês no Seminário de Olinda: 1800-1836*. Ibitinga, SP: Humanidades, 1993.
- ALVES, Gilberto Luiz. *A produção da escola pública contemporânea*. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação/UNICAMP, 1998 .
- BOTO, Carlota. *A escola do homem novo: entre o iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo: Editora da universidade Estadual Paulista, 1996.
- BOWNS, Robert. B. *Fundamentos do pensamento moderno: obras básicas*. Trad. De Hilda Pereto Soares Maciel. Encyclopaedia, 1969.
- COMÊNIO, João Amós. *Didática magna*. Tradução do texto latino da Didática Magna de Comênio contido no tomo I das Opera Didactica Omnia. 4^o. Edição. Academia Scientiarum Bohemoslovenica: Praga, 1957
- CONDORCET, Jean-Antonio-Nicolas de Caritat. *Esboço de um quadro histórico dos progressos do espírito humano*. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. Título original: Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain. Campinas/ SP: Editora da Unicamp, 1993.
- CASSIRER, Ernst. *Filosofia de la ilustracion*. Tradución de Eúgenio Imaz. Título Original: Philosophie der Aufklarung (1^a edição em alemão, 1932). México, D.F. : Fundo de Cultura Economica, 1943.
- DIDEROT, Denis. *Textos escolhidos*. Tradução e notas de Marilena de Souza Chauí, J.Guinsburg. São Paulo: Abril Cultural, 1979.
- DIDEROT, Denis. *Escritos filosóficos*. Introducción, traducción y notas de Fernando Savater. Madrid (España): Editora Nacional, 1983.
- DURKHEIM, Emile. *A evolução pedagógica*. Tradução de Bruno Charles Magne. Título Original em francês L'évolution pédagogique en France (1938). Porto Alegre, RS: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1995.
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Tradução : Carlos Nelson Coutinho. Título Original: Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura. São Paulo: Círculo do Livro, 1988.
- LOPES, Eliane Maria Santos Teixeira. *Origens da educação pública: a instrução na Revolução Burguesa do século XVIII*. São Paulo : Edições Loyola, 1981.
- LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação e da pedagogia*. Tradução e notas de Luiz Damasco Penna e J.B. Damasco Penna. Do original espanhol Historia de la educación y de la pedagogia. (Publicaciones de la Revista de Pedagogia) da Editorial Losada S.A., Buenos Aires, em 1951; 3^a ed. Em 1959 (base desta edição em língua portuguesa). São Paulo : Companhia Editora Nacional, 1969.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação : da antigüidade aos nossos dias*. Tradução de Gaetano Lo Monaco. Título Original italiano: STORIA DELL'EDUCAZIONE dall'antichità a oggi. São Paulo : Cortez, 1996.
- MARX, Karl. *Para à critica da economia política; salário, preço e lucro; o rendimento e suas fontes: a economia vulgar*. Introdução de Jacob Gorender; traduções de Edgard Malagodi...(et al). Os Economistas - São Paulo: Abril Cultural, 1982.
- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Tradução de Luis Claudio de Castro e Costa. Publicada originalmente em alemão com o título DIE DEUTSCHE IDEOLOGIE (ERSTER TEIL). São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda., 1989.
- MICHELET, Jules. *História da Revolução Francesa: da queda da bastilha à festa da federação*. Tradução de Maria Lucia Machado. Título Original: "Histoire de la Révolution française". São Paulo : Companhia das Letras : Círculo do Livro, 1989.

As atuais determinações do financiamento do ensino fundamental regulamentadas pela Constituição Federal de 1988 obedecem a decisões tomadas na esfera política internacional, mais especificamente, nas Conferências Internacionais de Jomtien e Nova Delhi. A preocupação com o futuro sombrio que cerca a sociedade capitalista em crise determina a universalização do ensino fundamental como um remédio às mazelas criadas pelo processo de acumulação, como a pobreza, a super população, a degradação do meio ambiente e outros. Para tal empreendimento a própria Constituição Brasileira dividiu as responsabilidades da educação entre as esferas de governo, organizou as verbas existentes, priorizando a maior parte para o atendimento do ensino fundamental e criou mecanismos que lhe permite transferir o custeio da educação que tem sido, classicamente, outorgada ao Estado, para a sociedade como um todo.

Palavras-chave: Financiamento, Ensino Fundamental, Capital.

The actual determinations of financing of fundamental teaching regulated by the Federal Constitution of 1988 obey the decisions took on the international politic sphere, more specifically, at the internationals conferences of Jomtien and New Delhi. The worry of the dark future that surround the capitalist society in crisis determine that everyone has access the fundamental teaching as a medicine to the wounds created by the accumulation process, such as poverty, the super population, the degradation of natural environment and others. To this undertaking the very Brazilian Constitution divided the responsibilities of education among the spheres of government, organized the existents budget, prioritizing the most part to the attend the fundamental teaching and created ways that allows it transfer the costs of education that has been, classically, granted to State, to the society as a totality.

Keywords: Financing, Fundamental Teachin, Capital.



As Decisões Internacionais no Financiamento Público do Ensino Fundamental

Terezinha
Pereira Braz

Mestre em Educação pela
Universidade Federal de
Mato Grosso do Sul.

Coordenadora de
Projetos e Convênios
da SUAP/SED/MS.

Este texto baseia-se nos estudos realizados durante a minha pesquisa no curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e trata da arrecadação de recursos complementares para o financiamento do ensino fundamental, na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande. Tem como objetivo apreender os fatores determinantes dessa arrecadação.

A investigação sobre as fontes ditas complementares exigiu que se discutissem as fontes públicas de arrecadação dos recursos públicos destinados à escola de ensino fundamental e que se analisassem as origens das decisões políticas desses recursos. Em relação à origem das decisões políticas sobre o financiamento do ensino fundamental, buscou-se, neste artigo, evidenciar que as atuais determinações do financiamento do ensino fundamental regulamentadas pela Constituição Federal de 1988 obedecem a decisões tomadas na esfera internacional, discutidas nas Conferências Internacionais de Educação para Todos em Jomtien e Nova Delhi.

É necessário porém situar o leitor quanto às fontes e distribuição dos recursos destinados à educação para então discutir a orquestração que rege, internacionalmente, a distribuição dos recursos e como a sua inconsciência determina a arrecadação dos recursos complementares.

Atualmente, as principais fontes de recursos, regulamentados constitucionalmente, advêm dos impostos e da contribuição social do salário educação. Os recursos dessas fontes são organizados através do Fundo de Manutenção e

Desenvolvimento do Ensino e Valorização do Magistério (FUNDEF) e da Lei que regulamenta o salário-educação nº9766/98, a qual valida o recolhimento pelo INSS de uma alíquota de 2,5% sobre o total da folha de salários dos empregados das empresas urbana e rural, com fins lucrativos e vinculadas à Previdência Social.

Os recursos que compõem o FUNDEF derivam do percentual mínimo de 25% de impostos próprios e transferidos dos Estados e Distrito Federal e Municípios, prescritos no art. 212 da Constituição Federal de 1988. Desse percentual, 15% dos seguintes impostos: Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS); Fundo de Participação dos Estados (FPE); Fundo de Participação dos Municípios (FPM); Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações (IPI-Exportação) e Ressarcimento pela Desoneração de Exportações (LC nº 97/96, Lei Kandir), compõem o Fundo, o que representa 60% do total das verbas estaduais e municipais da fonte de impostos destinadas à educação básica. Este Fundo funciona através de uma conta bancária especial, aberta nos Estados e Distrito Federal. A União repassa os recursos destinados ao ensino fundamental, automaticamente, para a conta, de acordo com os prazos estabelecidos nos incisos I,II,III, § 5º, art. 69 da LDB nº9394/96. A distribuição desses recursos entre cada Estado e seus municípios é proporcional ao número de alunos matriculados nas respectivas redes escolares públicas do ensino fundamental, de acor-

de recursos como garantia desses princípios, uma das metas do Plano Decenal. No momento em que o montante de impostos de um Estado não for suficiente para que se cumpra esse valor mínimo estipulado pelo Governo, a União complementarará para que seja cumprido o estabelecido em Lei.

A Lei nº 9766/98 define que o montante da Contribuição do Salário-Educação seja recolhido pelo INSS que detém 1% do valor total para custeio de despesas e que o restante dos recursos seja repassado ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – (FNDE) para ser administrado sob forma de: a) Quota Estadual do Salário-Educação, da qual retornam 2/3 ao Estado de origem, para uso exclusivo no ensino fundamental, regular ou supletivo. Deste montante, 50% será destinado às escolas municipais, distribuído pelo nº de alunos matriculados; b) Quota Federal do Salário-Educação, correspondente a 1/3 do valor arrecadado, que fica com o MEC, compondo o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, o qual é destinado ao ensino fundamental dos estados e municípios, mediante celebração de convênios e apresentação de projetos.

Além dos recursos garantidos constitucionalmente para a viabilização do ensino fundamental, em escala universal, o MEC chama a sociedade civil para ajudar a complementar o financiamento dessa demanda. Um exemplo dessa chamada governamental é o *Programa Acorda Brasil. Está na Hora da Escola!* Este programa, criado

em 1995, estimula a participação de cidadãos, pais, comunidades, entidades, poder público e empresas a realizarem parcerias com as escolas públicas; a prepararem os diretores para que eles divi-

dam sabiamente a responsabilidade gerencial da escola com lideranças comunitárias, enfim, a debaterem os rumos da educação no município, democratizando as soluções.

O governo brasileiro conta, ainda, com empréstimos do Banco Mundial, que se propõe a financiar, parcialmente, esse nível de ensino. Essa participação do Banco Mundi-

Além dos recursos garantidos constitucionalmente para a viabilização do ensino fundamental, o MEC chama a sociedade civil para ajudar a complementar.

do com o valor mínimo de R\$333,00 (trezentos e trinta e três reais) per capita/aluno, para estudantes de 1ª a 4ª série e R\$ 349,65 (trezentos e quarenta e nove reais, e sessenta e cinco centavos), para estudantes de 5ª a 8ª séries, anual. Esse valor mínimo-aluno foi estipulado, como forma de garantir um padrão mínimo de qualidade de ensino e equidade na distribuição

al representa cerca de meio por cento do total de despesas com educação nos países em desenvolvimento. A contribuição maior, segundo essa instituição, é o seu trabalho de assessoria, com a finalidade de ajudar a desenvolver políticas educativas adequadas às especificidades de seus países.

Um exemplo significativo e próximo da presença do Banco Mundial na educação, no Estado de Mato Grosso do Sul é o Programa Fundo de Fortalecimento à Escola (FUNDESCOLA), em execução, em aproximadamente, 320 escolas estaduais e municipais. Esse programa é resultado de um acordo entre o Banco Mundial, MEC, Estado e Municípios. O Banco Mundial oferece recursos para o equipamento mínimo das escolas, por ele considerado necessário a um atendimento adequado. Os padrões mínimos de funcionamento das escolas referem-se à adequação dos prédios escolares; manutenção; aquisição de equipamentos e mobiliário; titulação e treinamento de professores e membros da equipe escolar. No caso da sala de aula, padrão mínimo significa carteiras, ventilador, armário e mini-biblioteca. Para que a escola receba os recursos para o atendimento mínimo no que se refere a aluno, sala de aula, professor e escola como um todo, ela tem que elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), um processo gerencial de planejamento estratégico, sob orientação do Banco Mundial. Assim, é através desse tipo de financiamento que o Banco Mundial influencia as políticas educativas dos países, principalmente nas formas de gestão e alocação de recursos.

Esse esforço do Governo Brasileiro em priorizar verbas para o ensino fundamental, chamando também a sociedade para desembolsar mais recursos financeiros para esse nível de ensino, além do que ela já recolhe através dos impostos e da contribuição do salário educação, e, ainda, aceitar empréstimos de instituições estrangeiras, deve-se ao compromisso assumido junto aos organismos internacionais que orientaram as medidas financeiras a serem adotadas para que fosse pos-

sível a universalização do ensino fundamental. Esse compromisso foi tomado no interior de uma política internacional, discutida nas Conferências Internacionais sobre Educação para Todos realizadas em Jomtien, na Tailândia, 1990, e em Nova Delhi, na Índia, 1993.

Tais Conferências foram convocadas pela Organização das Nações Unidas para a Edu-

O esforço do governo brasileiro em priorizar verbas para o ensino fundamental deve-se ao compromisso assumido junto aos organismos internacionais.

cação, a ciência e a cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações para Atividades da População (UNFPA) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Delas participaram os nove países considerados, por esses órgãos, em desenvolvimento e mais populosos do Terceiro Mundo: Brasil, China, México, Índia, Paquistão, Bangladesh, Egito, Nigéria e Indonésia, com o objetivo de promover um debate sobre a necessidade desses países oferecerem, no mínimo, ensino fundamental a todas as crianças e jovens e erradicarem o analfabetismo com vistas à promoção da equidade. Por isso, o tema Educação para Todos.

O Brasil registrou seu compromisso em universalizar o ensino fundamental através da elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, 1993 –2003. Em anexo ao Plano Decenal encontra-se a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*, texto conclusivo da Conferência de Educação para Todos em Jomtien, o qual mostra os problemas que motivaram a UNESCO a fazer o chamamento dos nove países para a discussão da educação para todos.

Os problemas arrolados pelo documento referem-se a uma situação mundial sombria a ser enfrentada:

“o aumento da dívida de muitos países, a ameaça de estagnação e decadência econômicas, o rápido aumento da população, as diferenças econômicas crescentes entre as nações e dentro delas,. A guerra, a ocupação, as lutas civis, a violência; a morte de milhões de crian-

ças que poderia ser evitada, e a degradação generalizada do meio ambiente.”¹

Segundo consta no texto, esses problemas dificultaram os avanços da educação básica e, em muitos países, permitiram o alastramento da pobreza.

Porém, o discurso expressa ainda a chegada de um novo século cheio de esperanças e possibilidades porque há progresso, cooperação entre as nações e realizações científicas e culturais com vistas ao bem-estar da população:

A educação agora não é o móvel de progresso individual e social, mas o meio de amenizar graves problemas e conter a degradação social.

“Hoje, testemunhamos um autêntico progresso rumo à distensão pacífica e uma maior cooperação entre as nações. Hoje os direitos essenciais e as potencialidades das mulheres são levados em conta. Hoje, vemos emergir, a todo momento, muitas e valiosas realizações científicas e culturais. Hoje, o volume de informações disponíveis no mundo – grande parte importante para a sobrevivência e o bem-estar das pessoas – é extremamente mais amplo do que há alguns anos, e continua crescendo num ritmo acelerado.”²

Segundo os líderes, essas forças, combinadas com a experiência de reformas, inovações, pesquisas e acertos no desenvolvimento da educação em muitos países, fizeram com que em 1990 a meta de educação básica para todos parecesse viável.

A educação para esses países, quando da reunião em Jomtien, é um direito fundamental de todos. Segundo o discurso dos nove países, o papel reservado para a educação é a contribuição na conquista de um mundo melhor, mais seguro, mais próspero social, econômica e culturalmente, além do desenvolvimento da tolerância e cooperação internacional. Já na Conferência de Nova Delhi, 1993, o discurso evolui adquirindo um outro tom: a chegada do novo século não aparece mais com possibilida-

des positivas e esperanças. A idéia veiculada agora é a de que o mundo está a beira da catástrofe. O diretor Geral da UNESCO iniciou o discurso com uma frase de H.G. Wells “*De forma crescente, a história humana está se transformando numa corrida entre a educação e a catástrofe*”³, conforme afirma o documento:

“Nestes últimos anos do século vinte não é preciso ser visionário para perceber a exatidão das palavras de Wells. Hoje, aumenta o reconhecimento que a educação é de fundamental importância para a resolução dos desafios enfrentados pela sociedade humana: domínio da trajetória descontrolada de crescimento populacional, promoção do desenvolvimento com o objetivo de aliviar a pobreza e a miséria, proteção ao

meio ambiente e incentivos à formação de atitudes de tolerância e compreensão mútuas capazes de levar a paz para cada país e entre as nações do mundo. Assim, a educação não é apenas um direito humano, mas uma necessidade social.”⁴

Percebe-se uma consciência da catástrofe anunciada nesse discurso. A educação não é mais entendida como um direito fundamental; passa a ser, ao longo do documento, um “*urgente empreendimento*”, “*uma necessidade social*”, para o atendimento da qual toda a sociedade é convocada.

Segundo o entendimento dos líderes mundiais, reunidos em Nova Delhi, 1993, conforme consta no documento básico da Conferência, a educação é de fundamental importância para resolver problemas que a atual sociedade enfrenta: “*o descontrolado crescimento populacional; a pobreza e a miséria; a degradação do meio ambiente*”. Comparando os dois textos fica evidente a consciência da rápida degradação da própria sociedade, no intervalo entre as duas Conferências. A educação agora não é o móvel de progresso individual e social, mas o meio de amenizar graves problemas e conter a degradação social.

¹ MEC, *Olano Decenal de Educação para Todos*. 1993. P.69.

² *Id.*, *ibid.*, p. 70.

³ Wells, apud: MEC. *Plano Decenal de Educação para Todos*. 1993. p. 70.

⁴ MEC: *Educação para todos: a conferência de Nova Delhi*. 1994. p. 37.

Ao debater esses problemas, os representantes dos países participantes deixam transparecer um certo apavoramento com a situação de crise em que se encontra a sociedade. Qual a solução? O ensino fundamental obrigatório para todas as crianças de sete a quatorze anos, a erradicação do analfabetismo e a convocação do conjunto da sociedade para ajudar a educação a resolver os problemas advindos da falta de empregos, dos abusos ecológicos e da barbarização provocada pela miséria de um terço da população mundial: “*Todos os nove países enfrentam o desafio de gerenciar esforços de grande escala em busca da meta da Educação para Todos e de envolver todos os setores da sociedade nesse movimento*”⁵ A participação da sociedade aparece, insistentemente, em forma de *convocação* em todos os documentos produzidos pelas Conferências.

Quanto aos recursos para o cumprimento da universalização do ensino fundamental e erradicação do analfabetismo, discutida por esses nove países, o documento diz serem provenientes de “*parcela do orçamento global governamental, parcela do orçamento especificamente alocada para a educação básica, contribuições local e regional, por governos, comunidades, organizações não governamentais e pelos próprios beneficiários*”.⁶ Citam a ajuda internacional no financiamento da educação pública como muito pequena, com o propósito de apenas estimular os países a priorizar o ensino fundamental.

Os nove países observam, ainda, que esses “*recursos são insuficientes para proporcionar os “inputs” essenciais nas quantidades e com qualidades necessárias*” e acrescentam que “*é preciso encontrar meios para arrecadar maiores quantitativos de recursos da sociedade*”.⁷ Acrescen-

tam ainda que a responsabilidade é de toda a sociedade, pois, “*É urgentemente necessário que todas as partes reconheçam que a educação para todos é uma questão de sobrevivência e bem-estar nacional que transcende a diversidade de opiniões e posições políticas*”.⁸

Esse ideário está, pois, na origem do compromisso que o Brasil assumiu junto à comunidade internacional de universalizar o ensino fundamental sob a responsabilidade da sociedade, conforme o discurso proferido na Conferência de Nova Delhi pelo então Ministro da Educação, Murílio de Avellar Hingel, exposto em painel temático:

“ a educação é – e tem que ser – responsabilidade da sociedade, englobando igualmente os Governos, as famílias, as comunidades e as organizações não-governamentais, exige o compromisso e a participação de todos numa grande aliança que transcenda a diversidade de opiniões e posições políticas”.⁹

Acima das opiniões e posições políticas coloca-se a necessidade de conter a degradação e a marginalização que assolam o mundo capitalista, produtos de uma lógica acumulativa de capitais que impõe à mesma sociedade uma trajetória de auto-flagelação e que, acreditam, serão minorados pela educação.

A fala de Hingel, como se pode constatar, confirma a posição dos nove países líderes na Conferência de Nova Delhi. O Brasil se compromete com a universalização

Acima das opiniões e posições políticas coloca-se a necessidade de conter a degradação e a marginalização que assolam o mundo capitalista.

do ensino fundamental e a chamada é feita a toda a sociedade. É o momento de uma grande cruzada para salvar a sociedade pela educação. Exige-se um esforço conjunto do País para apoiar e, mais que isso, transfe-

⁵ *Id., ibid.*, p. 24.

⁶ *Id., ibid.*, p. 24.

⁷ *Id., ibid.*, p. 24.

⁸ *Id., ibid.*, p. 32.

⁹ *Id., ibid.*, p.18.

rir sutilmente o financiamento da educação para a sociedade.

Para o cumprimento desse compromisso assumido pelo Governo Brasileiro, desde 1990, por ocasião da Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, realizada em Jomtien, conforme informa o próprio documento, é que foi elaborado o *Plano Decenal de Educação para Todos*, sendo apresentado na Conferência de Nova Delhi, com sucesso, por *coincidir* em suas diretrizes com os ideais de educação partilhados pela comunidade internacional.

O Plano Decenal registra em sua meta de acesso ao ensino fundamental um percentual de 94% das crianças brasileiras. O atual Ministro da Educação Paulo Renato Souza ordena, com mão firme, a universalização do ensino fundamental dando seqüência ao compromisso assumido por ocasião da Conferências Internacionais. As campanhas desenvolvidas pelo MEC estimularam, até o momento, conforme dado publicado na Folha de São Paulo de 24/05/98,¹⁰ a matrícula de 96%, das crianças em idade escolar obrigatória, o que demonstra a seriedade com que o governo brasileiro tem levado o compromisso de universalizar esse nível de ensino em atendimento à necessidade econômica capitalista do momento. Conforme as preocupações declaradas na

trou para amenizar o problema que ela mesma criou com a sua lógica de acumulação de capital nas mãos de poucos.

Por essa razão, a grande exigência que neste momento de profunda crise financeira e social demanda a *educação para todos* é a contenção dos índices de marginalidade, anunciada com muita clareza nas Conferências Internacionais de Educação para Todos, em 1990 e 1993. Essa exigência se coloca em razão dos claros indícios de uma sociedade em decomposição, cujas relações fracassaram e estão a exigir medidas de emergência.

As decisões sobre o financiamento da educação, antes de serem políticas, são tomadas em articulação com as necessidades do desenvolvimento econômico. A educação tem importância estratégica nesse processo. Embora esta seja considerada fundamental no discurso liberal, é preciso fazê-la de forma adequada não só à demanda da população mas às necessidades econômicas do país, gerindo-a como instrumento para atenuar, a curto prazo, os efeitos da situação de pobreza criada pela concentração de renda. Dessa forma, as políticas de financiamento da educação são determinadas pelo movimento social do capital mundial na defesa de sua permanência enquanto sistema econômico.

Como o Brasil, os demais países convidados a participar das Conferências Internacionais para Todos são populosos e com grande desnível de renda e uma camada de pobreza muito grande. Eles são vistos como uma possível ameaça à civilização,

conforme discursa o Diretor da UNESCO em Nova Delhi: “*Os problemas que estão se esforçando para resolver – inclusive as intensas desigualdades, que representam uma afronta à consciência humana – constituem ameaças não apenas nacionais, mas de âmbito internacional. É de interesse vital a todas as nações encontrar soluções*”¹¹. São, portanto, países que precisam ser controlados para que não venham a causar pro-

A educação fundamental fica com a maior parte dos recursos disponíveis, por vir atender exatamente os marginalizados economicamente.

Conferência de Nova Delhi, mencionada anteriormente, o crescimento descontrolado da pobreza pode representar uma ameaça à economia dos países ditos *em desenvolvimento*, colocando em risco a estabilidade do sistema capitalista. A educação fundamental, neste caso, fica com a maior parte dos recursos disponíveis, por vir atender exatamente os marginalizados economicamente. É a forma que a sociedade encon-

¹⁰ Folha de S.Paulo. Tendências/Debates: *FHC e o Projeto nacional*. 24/05/98.

¹¹ MEC: *Educação para Todos: A conferência de Nova Delhi*. Brasília – 1994. P. 39-40.

blemas à ordem capitalista, uma vez que, o desnivelamento brutal que a acumulação provoca na sociedade tem gerado a degradação humana, expressa nos atos de violência e desrespeito do homem, pelo homem. Esta situação, entretanto, se for alastrada e levada ao extremo, gera barbárie em níveis inaceitáveis e coloca em risco a sobrevivência da sociedade capitalista.

Dessa forma, o financiamento do ensino fundamental segue as diretrizes emanadas das Conferências Internacionais, tendo suas fontes de recursos oriundas dos impostos, contribuições sociais, empréstimos e parcerias diversas com a sociedade como um todo.

Porém, a pesquisa realizada sobre os recursos complementares arrecadados pela rede pública de ensino fundamental do município de Campo Grande/MS, no interior da sociedade, mencionada no início deste texto, confirma que os recursos oriundos da política oficial de financiamento do ensino fundamental são ineficientes para que a escola execute, com o mínimo necessário, suas ações pedagógicas do dia a dia. Para que a escola pública atenda a convocação de oferecer acesso a todas as

crianças, ela tem se movimentado de duas formas: a) buscando recursos de seus próprios alunos através de uma *contribuição espontânea*, de taxa de matrícula, solicitando materiais diversos e movimentando lanchonetes em seu interior; b) buscando recursos da sociedade através de

Os recursos oriundos da política oficial de financiamento do ensino fundamental são ineficientes para que a escola execute, com o mínimo necessário, suas ações pedagógicas.

atividades promocionais como festa junina, da primavera, bazar da pechincha e outros.

Os estudos realizados mostram que são remotas as possibilidades de se injetar mais dinheiro do que o regulamentado no financiamento do ensino fundamental, uma vez que a sociedade capitalista em estado permanente de crise não vai despender recursos para atender a escola pública prejudicando o curso da acumulação de capitais. As políticas de financiamento da educação são determinadas, conforme se discutiu, pelo movimento social do capital mundial na defesa de sua permanência enquanto sistema econômico e não na defesa da escola pública.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BANCO MUNDIAL. *Prioridades y estrategias para la educacion. Estudio sectorial del Banco Mundial*. Departamento de Educacion y Políticas Sociales. Mayo, 1995.
- BRASIL. Constituição Federal de 1998.
- BRAZ, Terezinha Pereira. *Financiamento da escola pública: uma tarefa da sociedade*. Tese de Mestrado. UFMS, 1999.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. *Plano Decenal de educação para todos: 1993 – 2003*. Brasília, 1993.
- . *Educação para Todos: a conferência de Nova Delhi*. Brasília, 1994.
- . *Programa “Acorda Brasil! Está na hora da escola!”*. Brasília, 1997.
- . *FUNDESCOLA: Normas para financiamentos de projetos educacionais no âmbito do FUNDESCOLA*. Brasília, 2000.

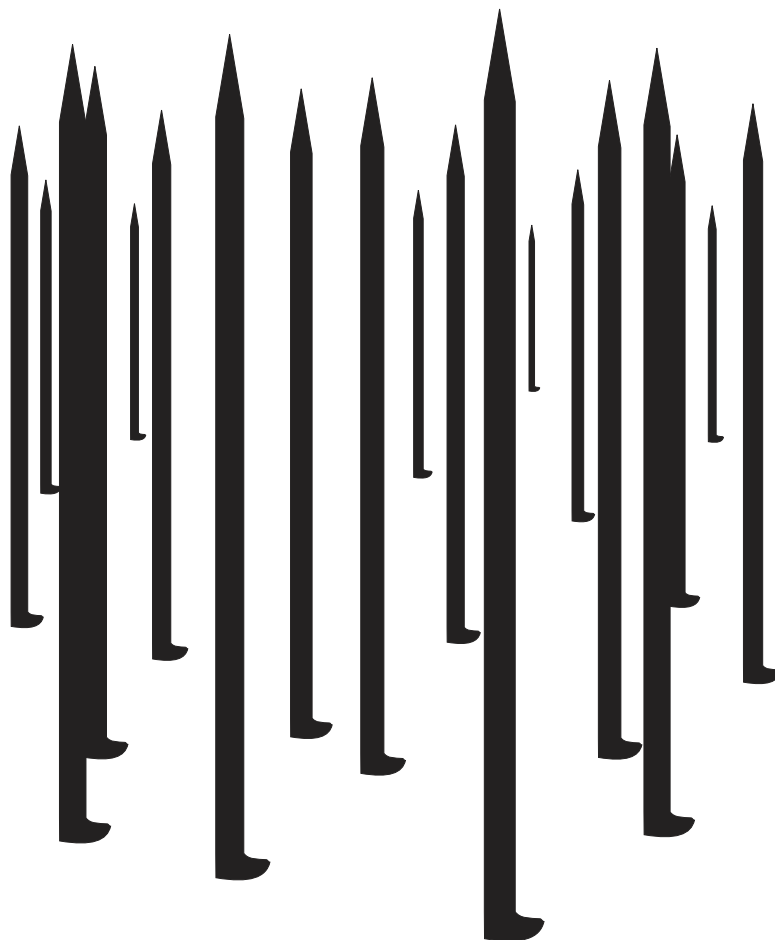
Na presente década, intensificaram-se alguns questionamentos sobre a legitimidade do modelo atual da universidade pública, em meio a propostas neoliberais concernentes a seu (re)desenho social.

O encaminhamento dado à questão de seu financiamento, em especial de suas atividades de pesquisa, está ensejando para ela uma nova forma de regulação por parte do Estado. Seu dilema está em como conjugar dois imperativos: o de dever buscar “no mercado” fontes alternativas para o financiamento de suas práticas de pesquisa e o de não dever abdicar de seus princípios fundantes, de ser um “locus público crítico”. São apresentados os primeiros apontamentos de um estudo em curso, concernente à análise deste dilema.

Palavras-chave: universidade, pesquisa acadêmica, política de pesquisa.

En cette décennie, est fortement mise et remise en question la légitimité du modèle actuel de l'université publique, et cela dans le cadre des propositions néolibérales concernant le profil de son projet social. Les démarches en cours, se rapportant à la question de son financement, offrent l'opportunité à l'Etat de lui imposer une nouvelle forme de régulation. Son dilemme consiste à conjuguer deux impératifs: celui de devoir, pour sa survie, chercher dans le “marché” des sources alternatives pour le financement de ses pratiques de recherche et celui de devoir ne pas abdiquer de ses principes fondateurs, d'être un “locus public critique”. Sont présentées les premières annotations d'une recherche en cours, concernant l'analyse de ce dilemme.

Mots-clé: université, recherche académique, politique de recherche.



Universidade e Pesquisa. Primeiros apontamentos.

Jean Vincent
Marie Guhur

Professor da
Universidade Estadual
de Maringá - UEM

O conteúdo deste artigo é resultado dos primeiros momentos do desenvolvimento de uma investigação intitulada: “Pesquisa acadêmica orientada pelo e para o mercado: implicações dessa tendência sobre os rumos e o funcionamento do sistema de pesquisa na Universidade pública. Um estudo exploratório”.

O estudo insere-se no debate, cada vez mais intenso, acerca da missão da universidade, e mais especificamente da universidade pública. Os questionamentos giram em torno daquilo que constitui ou constituiria a sua identidade, sua especificidade enquanto instituição social, em suma, em torno das funções que ela desempenha ou é chamada a desempenhar na sociedade moderna.

O que ela faz que a torna necessária, que justifique o financiamento de suas atividades pelo fundo público? O que ela faz, que outras instituições, públicas ou privadas, não fazem ou não fazem como ela? Qual a sua razão de ser?

Os primeiros contornos do estudo

Questões deste tipo e outras estão presentes em diversos discursos que tomam a universidade como objeto de análise e esboçam propostas para seu (re)direcionamento, sua (re)definição, advogando a necessidade ou não de consolidá-la enquanto insti-

tuição pública. Segundo Rossato (1998), os novecentos anos da história da universidade estão marcados por diversas modalidades de tensão entre ela e a sociedade, por momentos de crise nessa relação (às vezes surda, às vezes aberta) que relocam, incessantemente em questão os frágeis, mas necessários, vínculos que mantêm com ela. Se a crise é constitutiva do processo histórico da universidade, o seu conteúdo e o seu significado apresentam características próprias em cada momento/período histórico. Apreender os contornos da famigerada crise atual, as suas determinações, requer um exercício constante, como afirma Bachelard, de “vigilância epistemológica”: “o problema está na referência que se toma para avaliar o estado da educação atual e nas conseqüentes soluções que são propostas...ter um ponto de referência diferente faz uma enorme diferença” (Silva, in Gentili e Silva, org., 1994: 24-5).

Talvez o nó górdio da questão esteja configurado na seguinte reflexão de Costa (In Bovo, 1999: 14): “a universidade pública só poderá (des)qualificar a apressada ideologia neoliberal que procura depreciar a sua relevância para a sociedade, legitimando-se perante a essa própria sociedade”. Ao mesmo tempo, essa reflexão aponta um caminho para a investigação e constitui um alerta para quem toma a universidade como objeto de estudo.

O caminho sinalizado é que qualquer análise da universidade remete necessariamente à análise das políticas neoliberais.

O caminho sinalizado é que qualquer análise da universidade remete necessariamente à análise das políticas neoliberais, elaborada sob a égide dos “novos senhores do mundo... ou do governo mundial de fato (FMI, Banco Mundial, G-7, OMC)” (Chomsky, 1993:

3). E dentro do processo/movimento de reorganização e regionalização do capitalismo que está sendo gestado o redesenho social da universidade, especialmente nos países emergentes/periféricos. O direcionamento gerado dentro da lógica do capital tende a ser considerado até como algo natural, inexorável:

A mentalidade neoliberal que, como verdadeira revolução pôs todos os países, o mundo inteiro, sob seu domínio, foi capaz de invalidar qualquer outra lógica que não a sua. O ponto fulcral, o valor último, o argumento decisivo que ordena todo o sistema é o lucro. A ciência, rainha que foi, passa a ser ministro do novo rei, o lucro, cuja crueldade ajuda a potencializar e justificar. Seu poder é tanto que já não encontra limites, invadindo tudo, o ser e o pensar; e, sobretudo, convencendo a todos que fora dela não há salvação. (Goergen, 1998: 58).

Embora comecem a aparecer algumas fissuras neste projeto hegemônico (no Consenso de Whashington), ainda que antes retóricas que reais, a ousadia de alguns de seus arautos chega a ser desmesurada. Assim, por exemplo, tem-se o veredicto do “consultor” Oliveira: “a gratuidade do ensino superior constituiu-se na segunda maior causa de má distribuição de renda do país” (1998: 3). Lançar mão de argumentos falaciosos não deve surpreender num país onde, no dizer de Eunice Durham (1996: 3), “universidades privadas estão se transformando em MC Donald’s do ensino”, onde impera o processo de mercantilização da educação.

Por outro lado, o alerta, presente na mesma reflexão de Costa, diz respeito à necessidade da universidade pública não apenas defender reativamente a sua legitimidade, mas demonstrá-la cabalmente através do de-

envolvimento de atividades que sejam, ao mesmo tempo, de qualidade e relevantes para a sociedade, isto é, que atendam às demandas formuladas pelo conjunto da sociedade e não apenas aos interesses do capital. Esse alerta remete à questão da autonomia da universida-

de. Segundo Lima Neto e Amaral (1996: 3), o conceito de autonomia “encerra tamanha diversidade de compreensões que se tornou palavra de ordem comum entre contrários, cada qual, evidentemente, dele se utilizando para antagônicos propósitos públicos e privados”. De slogan dos movimentos, docentes e discentes, universitários na década de oitenta, a autonomia passou a ser a idéia-chave das reformas, propostas e/ou em processo de implantação no âmbito do sistema de ensino superior público. Sguissardi (in Catani, org., 1998) analisa criticamente essa apropriação da defesa da autonomia a partir do exame de diversos documentos, entre os quais salientam-se “La Universidad como Empresa Económica” de Simon Schwartzman de 1996 e “La Enseñanza Superior...” do banco Mundial de 1994.

Cury (1999:25-9), resgatando o duplo significado etimológico do termo “autonomia”, após diferenciar “nómos” (lei, regra, modelo a seguir) e “nomós” (campo de pastagens - o que resultou em nômade; distrito, comarca, território ou região delimitada - o que se traduziu na unidade administrativa denominada “prefeitura do campus universitário”) conclui afirmando: “Neste segundo caso, autonomia é menos um modelo autosuficiente e mais um lugar relativo que busca o melhor, opta pelo que é melhor, andando por si mesmo”. É por isso que Deurinck (in Berstecher et alii, 1973: 13-14) pode asseverar;

O princípio fundante da universidade é - e deve permanecer - o lugar onde se persegue sem pressão limitante a experiência da razão, como o definiam os filósofos alemães... é o locus não somente onde a crítica é possível, mas onde - como já o preconizava Tales de Mileto - ela é encorajada de modo sistemático. Desta maneira, ao mesmo tempo em que se visa ao máximo de agilidade e flexibilidade na busca de novas relações com a sociedade, é preciso manter uma instituição que tenha como finalidade central e fundamental a crítica de todo saber, de todo projeto, de todo poder.

Neste projeto teórico da universidade, gestado desde o século XII e tornado mais explícito a partir do século XIX (Dreze e Debelle, 1968), está condensado o sonho promoteico do acesso ao conhecimento enquanto requisito de emancipação do homem. Pode ser que o sonho não logre concretizar-se em sua plenitude, mas o projeto teórico o sustenta enquanto idéia-horizonte.

Como autonomia não significa soberania, a universidade está instada a buscar novas relações com a sociedade, pois sua legitimidade, enquanto instituição social, não está dada a priori.

Como autonomia não significa soberania, a universidade está instada a buscar novas relações com a sociedade, pois sua legitimidade, enquanto instituição social, não está dada a priori, uma vez por todas.

Quando se analisa a natureza da crise (da universidade pública) e sua ocorrência nos mais diferentes países, tanto sob governos conservadores como socialistas, verifica-se facilmente que não se pode atribuí-la simplesmente ao neoliberalismo ou a uma conspiração internacional liderada pelo Banco Mundial. A verdade é que existe uma necessidade premente de mudança do modelo, quer seja no sentido chamado neoliberal, quer seja em outro qualquer que se consiga criar, pois ele se tornou inviável nos termos em que tradicionalmente se cristalizou (Durham, in Catani, org., 1998: 11).

No diagnóstico assim esboçado por Durham, acentua-se e até privilegia-se a leitura de crise enquanto problema da viabilidade econômico-financeira do modelo universitário em vigor. Todavia, essa dimensão não pode ser tida como fator determinante isoladamente, uma vez que ela é também em grande parte determinada por aquilo que se convencionou chamar “nova sociabilidade do capital”, onde os investimentos sociais por parte do Estado passam a ser drasticamente reduzidos.

É dentro deste contexto que Fávero (1991:17) fala da existência “de uma generalizada crise institucional no país, em que muitas instituições da socie-

dade civil vivem ou estão a beira de um colapso por não atenderem aos interesses da velha ordem e, ao mesmo tempo, não assumirem ainda feições que satisfaçam as aspirações emergentes”. Por isso Sanfelice (1996: 7) conclama os investigadores educacionais a adotarem uma postura de “vigi-

Recorrer aos princípios da racionalidade instrumental pode ser uma condição necessária para gerenciar as unidades universitárias, mas não uma condição suficiente.

lância epistemológica” na leitura da crise de modo a não escamoteá-la, isto é, não aceitando “crer que com esforço, planejamento, qualificação e outras medidas tão apregoadas, resolveremos os problemas educacionais...”. Recorrer aos princípios da racionalidade instrumental pode ser uma condição necessária para gerenciar as unidades universitárias, mas não uma condição suficiente.

Se é verdade, como opinam alguns autores, que a sociedade atual está passando por transformações com ordem de grandeza similar às que ocorreram na passagem da Idade Média para a Moderna, pode-se supor também que as instituições haverão de passar por transformações de similar ordem de profundidade. Por isso, a universidade está convocada a repensar suas funções institucionais no interior de uma sociedade transformada e em permanente processo de mutação... um repensar dos próprios princípios fundantes do atual modelo universitário. (Goergen, 1998: 68).

De que maneira poder-se-ia encaminhar uma proposta de investigação que tivesse como eixo problematizador tal convocação?

Um recorte no estudo

Entre as leituras e reflexões que antecederam a elaboração de nosso projeto de investigação, ganhou destaque a idéia do repensar seus princípios fundantes conforme o convite de Georgen, há pouco referido. Mas isso constitui um programa muito amplo.

Para quem vem debruçando-se sobre os rumos da universidade pública enquanto objeto de estudo, não houve como pôr em épochè os ataques que lhe são endereçados recorrentemente na mídia falada e escrita, orquestrados eficientemente no período da tramitação da nova LDB e da PEC (proposta de emenda constitucional, referente à questão da aplicabilidade do preceito constitucional da autonomia universitária: artigo 207 da Constituição Brasileira de 05/10/88). O foco dos ataques é

bem abrangente, inserido num processo de “depreciar a sua relevância para a sociedade” como assinalou Costa (in Bovo, 1999: 4), mas em seu cerne há duas linhas de argumentação, complementares, que sobressaem:

- a pesquisa desenvolvida na universidade, pública ou não, apresenta níveis inegáveis de qualidade/excelência acadêmica e/ou relevância/pertinência social. Ao lado de projetos com mérito científico amplamente reconhecido e com aporte significativo no desenvolvimento tecnológico do país, coexistiriam inúmeros projetos indevidamente rotulados como atividades de pesquisa e que não passariam, em última análise, de mera justificativa de acesso (e manutenção) ao regime de trabalho TIDE (Tempo Integral e Dedicção Exclusiva). Num artigo publicado pela Veja em 1988, o “consultor” Cláudio de Moura Castro fez-se porta-voz deste tipo de avaliação, sem todavia, dar-se ao trabalho de especificar o locus a partir do qual construiu esse veredicto (ou vitupério) implacável!

- consequentemente ou concomitantemente, angariou simpatia a proposta de, por um lado, fortalecer os centros de excelência já consolidados ou em fase avançada de consolidação (ver o Pronex) e, por outro lado, diluir ou desmistificar o princípio da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão enquanto princípio fundante da insti-

tuição universitária. A brecha aberta na nova LDB materializa o sucesso de tal proposta: pode-se obter o status de universidade (isto é, gozar de suas prerrogativas) sem desenvolver necessariamente atividades de pesquisa.

Fica evidenciado, assim, um processo ou movimento que pressiona o redesenho social da universidade enquanto instituição pública, podendo corresponder ou não aos anseios nela manifestos de repensar suas funções (mais especificadamente, sua função de pesquisa) bem como às demandas que lhe são endereçadas por parte da sociedade civil, organizada ou não.

A rigor, esse movimento está deflagrado há algumas décadas. Em estudo anterior (Guhur, 1982), já nos deparamos com posicionamentos antagônicos a respeito do porquê (a fonte determinante da pauta de pesquisa da universidade) e do para quê (o seu destinatário/usuário) da produção acadêmica. Refletindo sobre o movimento estudantil de 1868, Argan (in Unesco, 1970: 95) avançou a seguinte hipótese: “É contra a redução da ciência à tecnologia que se revoltam os estudantes... eles não aceitam mais ser os depositários e os manipuladores de um saber cujas razões primeiras e finalidades últimas lhes são cuidadosamente ocultadas”; e, mais adiante, questiona a tendência da agenda de pesquisa das universidades atrelar-se acriticamente ao atendimento crescentemente exclusivo dos interesses do capital. No mesmo ano, numa publicação da FIU (1970: 24) (FIU = Fundação Indústria-Universidade) encontra-se a seguinte sentença: “Cabe ao homem decidir se tornar-se-á revolucionário, reformista ou conformista: a universidade ter-lhe-á permitido ser eficazmente um ou outro”. Compromisso político e competência técnica seriam dissociáveis, o que tornaria, sem objeto, ou inócua qualquer questionamento do mérito e

da relevância das práticas universitárias, isto é, as deixaria serem livremente determinadas pelas leis do mercado.

Esse mesmo movimento de redesenho social da universidade pública, no tocante à sua função de produção de conhecimento, é abordado por Licha (in Paiva e Warde, org., 1994: 43-58) num artigo significadamente intitulado “Mudanças no sistema de pesquisa das universidades: implicações para a América Latina”.

Valendo-se das reflexões de um pensador mexicano, Licha define a crise atual como uma crise de relação entre ela e seu entorno sociocultural, crise essa

que abala concepções, modelos e práticas institucionais, questionando o valor social e cultural de suas atividades. Embora seja verdade que é preciso que as universidades, nos próximos anos, transformem qualitativamente seus vínculos com a sociedade, esse processo não deverá ser nem entendido nem orientado numa só direção. (id. ibid.: 53, grifos nossos).

Após uma diagnose e uma análise das mudanças em curso, ela questiona criticamente a tendência de “unidimensionalização da cultura acadêmica”, isto é, sua crescente orientação pelo e para o mercado.

Embora as mudanças sejam desejáveis até certo ponto... o princípio da autonomia acadêmica deve ser preservado por intermédio do estabelecimento de um sutil equilíbrio entre a necessidade de responder aos requisitos da sociedade e a necessidade de satisfazer aos requisitos específicos da própria instituição acadêmica (id. ibid.: 46, grifos nossos).

Fica evidenciado, assim, um processo ou movimento que pressiona o redesenho social da universidade enquanto instituição pública.

Foi a partir dessas reflexões de Licha e daquelas que desenvolvemos com base nas leituras antes empreendidas que decidimos restringir o foco da nossa investigação de modo a torná-la exequível e contribuir, de algum modo, para o en-

tendimento das mudanças em curso que afetam o rumo da universidade e, mais especificadamente, o funcionamento de seu sistema de pesquisa.

Desta maneira, a formulação do problema/objeto de investigação desdobrou-se nas seguintes questões:

- O que, nas políticas neoliberais enquanto propostas para enfrentar a crise do capitalismo atual, afeta de algum modo os rumos da universidade pública, intensificando a tendência de sua pauta de pesquisa ser orientada pelo e para o mercado?

- Como essa tendência está sendo analisada pelos estudiosos que têm como objeto de preocupação a universidade pública e pelos próprios pesquisadores que nela atuam (no caso, os da Universidade Estadual de Maringá)?

Os objetivos eram, portanto:

- identificar e caracterizar o que nas políticas neoliberais tem um certo impacto sobre o projeto político-científico da universidade, inflectindo em maior ou menor grau a pauta do que pode ser incluído/privilegiado em seus programas de pesquisa;

- e apreender, via artigos/livros de estudiosos e depoimentos de pesquisadores (no caso, os da Universidade Estadual de Maringá), como vem sendo analisada a tendência da pesquisa acadêmica ser crescentemente orientada pelo e para o mercado face aos princípios tidos como fundantes da instituição universitária,

objetivo constitui, portanto, o alvo-mor do estudo.

A seguir são apresentados uma síntese preliminar dos resultados obtidos concernentes ao primeiro objetivo e alguns apontamentos incoativos referentes ao segundo.

*Estado mínimo,
Centralidade do Conhecimento,
Estado-Avaliador
A universidade pública em
busca de fontes de
financiamento para desenvolver
programas de pesquisa*

As políticas neoliberais cujo poder invade tudo, o ser e o pensar, conforme asseverou Goergen (1998), inclusive o ser universitário e o pensar sobre a universidade, constituem, antes de tudo, propostas gestadas no intuito de enfrentar a crise do capitalismo atual. Mas qual seria a natureza de tal crise?

Com base no pressuposto de que “as relações econômicas são, antes de tudo, relações sociais e, enquanto tais, engendram as demais” e apropriando-se (tanto em termos de alicerce como de contraponto) nas análises recentes de diversos autores, Frigotto avança a hipótese de que a natureza e a especificidade da crise do capitalismo real residem “no

esgotamento do Estado do Bem Estar e do modelo fordista de acumulação e regulação social” (1995:31 e 62). No período de 1930-1970 aproximadamente, o modelo fordista conhe-

ceu um grande desenvolvimento, viabilizando a combinação de produção em grande escala com consumo de massa. Com a intervenção do Estado na economia e no sistema produtivo, postulada pelas teses Keynesianas como forma de evitar o colapso total do sistema, surgiu o que passou a ser denominado “Estado do

As políticas neoliberais cujo poder invade tudo, o ser e o pensar, conforme asseverou Goergen... constituem, antes de tudo, propostas gestadas no intuito de enfrentar a crise do capitalismo atual.

procurando-se destacar e caracterizar os argumentos dos partidários e dos críticos desta tendência.

O primeiro objetivo constituía apenas um pano de fundo uma vez que, com base em Licha (1994), partia-se do pressuposto de que a tendência em foco efetivamente existia. O segundo

Bem Estar Social”, implantado gradativamente e em vários graus de intensidade em muitos países.

A articulação sinérgica entre o paradigma fordista de produção e o modelo de Estado do Bem estar social teria sido alicerçada num “pacto” cuja essência consistiria no “financiamento, pelo fundo público, do capital privado e, ao mesmo tempo, de forma crescente, da reprodução da força de trabalho, aumentando de forma generalizada a assistência da população não por caridade, mas como direito, mediante as políticas sociais de saúde, educação, trabalho, etc.” (id. *ibid.*: 71). O fato do fundo público ter passado a financiar de forma crescente a reprodução da força de trabalho (via gastos sociais públicos) era estrutural à sustentação do padrão de acumulação; pois, as despesas sociais, efetuadas pelo fundo público, constituíam-se num salário indireto e, portanto, possibilitavam a liberação do salário propriamente dito para o consumo, a realização/monetização das mercadorias produzidas, isto é, da mais-valia nelas condensada.

Favorecendo a sustentação do padrão de acumulação capitalista, esse processo/movimento, ao mesmo tempo, estava impregnado de uma dimensão política na medida em que o embate pelos direitos (à educação, à saúde, etc.) se deslocava da esfera privada para a esfera pública. Em outros termos, o acesso e o manejo do fundo público passavam a ser disputados pelo capital e pelo trabalho ainda que em condições de barganha desiguais, o que aos poucos foi gerando conflitos crescentes face aos limites desse modelo de desenvolvimento que se faziam sentir já no final da década de 60.

...com a progressiva saturação dos mercados internos de bens de consumo duráveis, concorrência intercapitalista e crise fiscal e inflacionária que provoca a retração de investimentos, desenha-se, então, a crise do Estado do Bem Estar Social... cuja sintomática se explicita pela crescente incapacidade de o fun-

*do público financiar a acumulação privada e manter as políticas sociais de reprodução da força de trabalho... (não se pode esquecer as implicações da crescente natureza do capital transnacional e a crise global do sistema capitalista... O processo de internacionalização tirou parte dos ganhos fiscais sem todavia liberar o fundo público de financiar a reprodução do capital e da força de trabalho (id. *ibid.*: 73 e 76).*

Em outros termos, o acesso e o manejo do fundo público passavam a ser disputados pelo capital e pelo trabalho ainda que em condições de barganha desiguais...

Surgido como solução da crise de 29, o Estado de Bem Estar Social ao mesmo tempo que possibilitou o revigoramento do capitalismo durante perto de quatro décadas, foi gestando paulatinamente as condições que nele provocaram um novo ciclo de crise. Este caráter contraditório ficou potenciado pela crise fiscal que debilitou as possibilidades do Estado, via fundo público, continuar a atender, em nível satisfatório, às necessidades do capital e às demandas sociais crescentes. Com isso, voltou-se a defender “as leis naturais do mercado” ou “o deus regulador mercado”, o que se consubstanciou nas políticas neoliberais que apregoam o “Estado Mínimo” cujo postulado não é reduzir o Estado em todas as suas faces, mas apenas “estretar ou eliminar sua face pública”. Como afirma Oliveira (apud Frigotto, 1995:81), “trata-se de uma verdadeira regressão, pois o que é tentado é a manutenção do fundo público como pressuposto apenas do capital” (grifo nosso).

Resguardadas as peculiaridades de cada Estado-Nação, “as precárias e limitadas condições de um Estado de mal-estar social” conforme afirma Azevedo (1994: 452) referindo-se ao Brasil, e tendo presentes, portanto, “as diferenças entre a nossa realidade e as alternativas e terapias de solução adotadas lá fora, inclusive as adotadas pelas forças anti-neoliberais”, essa mesma autora (id. *ibid.*) ressalta:

Não esqueçamos... que o neoliberalismo (re)surgiu a partir da realidade dos países de capitalismo tardio, através de laços que pressupõem uma relação de subordinação. Nos países avançados, o neoliberalismo constituiu-se na filosofia da ação em que se baseia a luta político-ideológica da chamada nova direita. Esta, ao se colocar contra os sistemas de proteção social e contra as formas de regulação assumidas pelo estado, está... em defesa dos

O cidadão é substituído pelo contribuinte, os direitos sociais dão lugar à capacidade de poder aquisitivo, o fundo público não garantindo mais o acesso aos bens para uma vida minimamente digna.

interesses econômicos que prevalecem no momento, no contexto do atual movimento de internacionalização dos mercados. Reduzir ou limitar o poder político do Estado-Nação, de modo a ampliar o poder político privado, entre outras significações, pode ser entendido como necessidade de novos pólos de decisão requeridos por uma economia globalizada (grifos nossos).

As políticas neoliberais, a filosofia do “Estado-Mínimo” constituem, portanto, uma opção, “escolhas de coalizações, dentro de um leque possível de alternativas” (Costa, 1994: 518) para enfrentar um novo ciclo de crise do capitalismo, embora apresentadas, não como alternativas, mas como caminhos inevitáveis a percorrer, impostos supostamente pelo deus regulador mercado. O cidadão é substituído pelo contribuinte, os direitos sociais dão lugar à capacidade de poder aquisitivo, o fundo público não garantindo mais o acesso aos bens considerados requisitos para uma vida humana minimamente digna. Melquior (1997: 5) mostra o quanto o governo brasileiro está empenhado em realizar as tarefas de casa, registrando, não sem ironia, que “recentemente o governo propôs, com vergonha e/ou objetividade, um novo nome ao Fundo Social de Emergência: Fundo de Estabilização Fiscal”.

É, assim, dentro deste contexto sucintamente esboçado, que a universidade pública, entre outras instituições sociais, torna-se objeto de um processo/movimento que arranha gradativamente

os princípios fundantes de sua autonomia. Propostas de emenda constitucional (tal como a PEC 233/95) e outras propostas de leis complementares, gestadas no interior do MARE (Ministério de Administração e Reforma do Estado) e/ou do MEC, apontam para um redesenho social de seu projeto, podendo até vir a ser transformada “em algo parecido com o ente Organizações Sociais” (Sguissardi, in Catani, org., 1998: 43). O que está em jogo é, ao mesmo tempo a questão de seu

financiamento e a questão de seu caráter público, isto é, a possibilidade de definir, entre outras coisas, a sua pauta de pesquisa.

Em relação a essa possibilidade de definição, Moraes caracteriza as mudanças preconizadas na PEC 233/95, em tramitação no Congresso, como “nítido retrocesso político, jurídico e acadêmico, além de ser um atentado contra conquista consagrada internacionalmente, (a autonomia tendo sido, secularmente, fator indispensável de garantia de liberdade para o desenvolvimento da ciência, da tecnologia, das artes e da cultura” (citado por Sguissardi, in Catani, Org., 1998: 44). Dentro desta mesma perspectiva, Japiassu (1997:3-5) observa que pesquisadores da universidade, tanto para sobreviver como para autolegitimar-se perante seus pares e comitês de avaliação, vêm recorrendo cada vez mais à prática de optar por desenvolver

pesquisas encomendadas e/ou financiadas pelo poder público ou pelas empresas privadas. E o que precisamos reconhecer é que esta política da encomenda tem desempenhado um papel bastante perverso. Ornadas de todas as indumentárias utilitárias, passíveis de atenderem a um ‘hipotético mercado’, a pesquisa encomendada já sugere mais ou menos claramente as questões pertinentes a serem estudadas e analisadas e subrepticamente sugestiona as respostas ou os resultados desejados... Mas eis o desafio: sem uma independência financeira, praticamente nenhum saber consegue libertar-se da lógica da instrumentalidade e da obrigação de ser útil.

Dentro da lógica da filosofia da ação postulada pelo Estado-Mínimo no âmbito de suas políticas sociais, a universidade pública há que necessariamente buscar diversificar as fontes de financiamento para desenvolver, entre outros, seus programas de pesquisa. Para enfrentar a “lógica da encomenda”, Wolfgang Leo Maar propõe que se analise criticamente as práticas de pesquisa que se dizem de “interesse público” (1999:47-8). Pois, se já agora, tanto nas universidades públicas como nos governos federal e estaduais “o público não está a salvo do privado porque se encontra naufragado mais ou menos a seco no estatal”, propostas claras para o funcionamento do sistema de pesquisa nas universidades devem ser encaminhadas e discutidas:

A própria destinação social deve ser criticamente orientada. Não cabe fazer do espaço universitário um balcão de ofertas para interesses privados, que se ‘dignem’ a financiá-la; mas ao contrário, trata-se de levar o balcão para o espaço crítico da universidade... Levar o balcão para a universidade significa inclusive discutir os critérios de ‘balcão’, os modos de avaliar trabalhos, a quantificação alienante... Trata-se de um desafio. O que interessa sobretudo é ter em mente sempre o movimento em direção ao ‘espaço público crítico’. (id. ibid.:48).

Frente ao dilema assim configurado, necessitar buscar fontes alternativas de financiamento e, ao mesmo tempo, não abdicar de ser um locus público crítico (em última análise, não abdicar de ter um projeto político-científico definido), a universidade está mais do que nunca convocada a repensar, redefinir suas práticas, buscando construir “um equilíbrio sutil” como o preconiza Licha (referido anteriormente).

Até agora focalizou-se, enquanto tendência, a questão do financiamento da pesquisa acadêmica e a questão de quem está direcionando ou poderá vir a direcionar a pauta de seus programas de pesquisa. Essa tendência ganha mai-

or visibilidade e crucialidade quando associada a uma outra tendência, também gestada ou pelo menos intensificada no mesmo período. Trata-se das mudanças que vêm ocorrendo na base técnica do processo produtivo, inclusive nas formas organizacionais do trabalho. Não é necessário deter-se na descrição desse novo paradigma de produção (a substituição de uma tecnologia rígida por uma tecnologia flexível com base na criação de novos materiais e novas fontes de energia) por ser um assunto amplamente tratado e divulgado, ainda que sob enfoques bem diferenciados. O que importa aqui é traçar alguns contornos desta tendência, buscando apreender em que e de que maneira ela pode afetar os rumos da universidade.

Essa mudança qualitativa na base técnica do processo produtivo, que a literatura qualifica como sendo uma nova Revolução Industrial, permite, de forma sem precedentes, acelerar o aumento de incorporação do capital novo no processo produtivo. Vale ressaltar que a mudança para uma base técnica de tecnologia flexível, embora se dê em grau e velocidade diferenciados, é uma tendência do sistema. O impacto sobre o conteúdo do trabalho, a divisão do trabalho, a quantidade do trabalho e a qualificação é crucial (Frigotto, 1995:77, grifos nossos).

A tendência assim delineada insere-se no movimento de busca de recomposição dos mecanismos de reprodução do capital. A centralidade do conhecimento, para usar uma expressão recorrente, é uma das peças-chave nesse movi-

A tendência assim delineada insere-se no movimento de busca de recomposição dos mecanismos de reprodução do capital.

mento. Se outrora a produtividade era, antes de tudo, alicerçada na produção em larga escala e em modalidades diversificadas da exploração do trabalho, agora sua âncora-mestre está no uso intensivo da tecnologia de ponta e na contratação de mão-de-obra altamente qualificada, excluindo do mundo do tra-

balho uma grande parcela de trabalhadores. Tudo isso é apresentado como algo imperativo, a serviço dos desígnios do deus regulador mercado cuja essência é a competitividade. Para ser competitivo no mercado crescentemente globalizado, há que se produzir mercadorias a um menor custo, em volume adequado, no momento propício e para um público alvo determinado.

Deixando-se de lado, por enquanto, qualquer reflexão sobre um suposto determinismo absoluto do modelo da sociedade em gestação ou sua orientação segundo uma teleonomia cega, o que importa destacar é que essa tendência, enquanto opção política, implica o controle e o monopólio do conhecimento, da tecnologia, base da nova sociabilidade do capital. Se, como afirma Frigotto (1995: 54 e 58), “o conhecimento é também uma força (material) na consolidação dos interesses dos trabalhadores” a tendência de sua privatização é “ao mesmo tempo uma forma de aumentar a polarização da riqueza social e do poder, e uma ameaça à própria espécie humana”.

Reveste-se, portanto, de maior significância o dilema que se põe à universidade. Enquanto instituição social, locus público crítico, ela não pode esquivar-se, segundo Maar (1991), de

Enquanto instituição social... (a universidade) não pode esquivar-se, segundo Maar, de debater a orientação de seus programas de pesquisa na perspectiva de sua destinação social.

debater a orientação de seus programas de pesquisa na perspectiva de sua destinação social. Por outro lado, “nesta nova etapa histórica... (em que(a ciência, tecnologia, informação, de que se servia o capital em fases anteriores, tornam-se suas forças produtivas centrais que se desenvolvem sob seu monopólio” (Silva júnior, in Catani, org., 1996:17), ela não poder deixar de participar ativamente do processo de criação do co-

nhecimento e de produção da tecnologia (especialmente no momento em que, segundo várias fontes, a universidade pública permanece ainda responsável por até 80% desta produção, ainda que concentrada em algumas unidades).

Alguns estudos (por exemplo, Catani, org., 1996 e 1998; Velho, 1996) começaram a esboçar alguns impactos incoativos destas duas tendências (desresponsabilização do Estado - do fundo público - em relação ao financiamento do sistema de ensino superior e centralidade do conhecimento) sobre os rumos e o funcionamento do sistema de pesquisa na universidade pública, incluindo-se análises da situação em curso em alguns países da América Latina. Embora o nosso estudo esteja numa fase incipiente, alguns elementos desse impacto podem ser provisoriamente delineados:

- o caso do denominado programa “Laboratórios Associados” (no governo Collor); mesmo não tendo vingado, ele é indicador dos rumos da política científica e tecnológica no país. Em vez das verbas alocadas no MCT (Ministério da Ciência e Tecnologia) serem passadas diretamente para as universidades (alguns centros de “excelência”) para que elas desenvolvessem seus programas de pesquisa, elas (as verbas) seriam repassadas para empresas que necessitassem de tecnologia de ponta; a essas caberia definir a pauta da pesquisa e contratar os serviços das universidades, selecionadas segundo critérios de competência. Tratava-se, portanto, de subordinar a nova política de ciência e tecnologia à política industrial (Baldijão, 1991) tal qual definida e controlada pelas necessidades e pelos interesses do capital (Limoeiro, 1991). Embora isso constituísse uma “diluição do caráter público da universidade” (id. ibid.:24), a proposta era sedutora para quem queria reverter o pro-

cesso de desmantelamento e sucateamento de seus laboratórios.

- a exacerbação do espírito de competição inter-universidades, inter-centros, inter-departamentos, inter-pesquisadores/docentes, amplamente orquestrada pela divulgação de “ranking”. A emulação inter-pares, saudável na academia, está sendo substituída pela competição desenfreada para obter aprovação de programas de pesquisa junto às agências de fomento. Sistemas sofisticados de lobby são arquitetados não somente para antecipar-se aos “editais de chamada” mas também para tentar intuir os critérios a serem usados pelos comitês de avaliação (não apenas os formais). Sob o manto de uma suposta disputa/competição sadia, estaria em curso um processo de cartelização ou simplesmente a materialização da síndrome de São Mateus (Ao que tudo tem, mais lhe será dado; ao que pouco tem, o pouco lhe será tirado). Por mais idôneos que sejam os membros dos comitês avaliadores, os padrões de excelência não podem ser totalmente objetificados. Como observa Limoeiro (1991: 14), poucas vezes se questiona se o conceito de competência, qualidade “é de fato um valor universal que tenha uma medida universal”.

- em decorrência de ou concomitantemente com o delineado logo antes, surge todo um processo de hierarquização, desde inter-universidades até inter-pesquisadores, de elitização e até enfeudação. Esse último processo é ressaltado por Arocena e Sutz (in Catani, org., 1996: 59-60) surgido a partir do fato de que “o poder de mercado das diferentes disciplinas acadêmicas é desigual”. Grupos ou núcleos de pesquisa bem-sucedidos tendem a autonomizar-se, a exigir tratamento diferenciado (o que pode até ser legítimo em certas questões) o que acaba, segundo certas óticas, solapando os princípios fundantes

da universidade pública, senão intensificando a sua fragmentação.

Nesse quadro, a controvérsia permanente em torno dos sustentáculos da legitimidade acadêmica e social da universidade de pesquisa adquire ódio renovado. Os ventos externos apoiam aqueles que podem firmar sua legitimidade a partir da maior capacidade de se autofinanciar. Outros, com força de quem acredita que o barco esteja naufragando, clamam pela defesa da universidade contra as exigên-

Ao mesmo tempo em que se desresponsabiliza do financiamento de todas as atividades desenvolvidas pela universidade pública, o Estado assume a responsabilidade pela avaliação das mesmas.

cias do curto prazo e da utilidade imediata dos resultados, para preservar um espaço acadêmico digno desse nome. (id. ibid.:60)

- um último aspecto diz respeito à questão do destino dado à ciência básica e às ciências não integrantes das “ciências duras”. Uma vez que “o mercado torna-se gradativamente o verdadeiro e decisivo critério... para o investimento em pesquisa, a ciência básica, as ciências humanas e sociais, a filosofia, as artes... (passam a ser rapidamente consideradas arcaísmos desprezíveis” (Sguissardi, in Catani, org., 1998:46). Esse mesmo autor, citando a Eunice Durham, conclui logo a seguir: “o poder econômico destrói a liberdade acadêmica e a autonomia da universidade se torna uma farsa, controlada que é pelos interesses do mercado”.

Finalizando-se esses primeiros contornos do dilema em que se encontra a universidade (locus público crítico x necessidade de autofinanciar seus programas de pesquisa) não há como não referenciar uma terceira tendência que, a rigor, perpassa as duas já mencionadas, colocando-as numa perspectiva unificadora. Trata-se de emergência/consolidação da chamada figura “Estado Avaliador”. Ao mesmo tempo em que se desresponsabiliza gradativamente do financiamento de todas as atividades desenvolvidas pela universidade pública, o Estado assume deliberadamente e

abertamente a responsabilidade pela avaliação das mesmas.

Como trata-se de algo bastante complexo, que não chegamos ainda a analisar num grau minimamente suficiente, limitamo-nos a introduzi-lo aqui apenas como dimensão a ser levada em conta na investigação em curso.

Os estudos até agora desenvolvidos não dão suporte para a formulação de respostas a questões que dizem respeito aos rumos e ao funcionamento do sistema de pesquisa na universidade pública.

Essa terceira tendência não é recente (Sguissardi, org., 1997) mas é só na presente década que ela ganha maior visibilidade e maior nitidez em seus propósitos no país. Não surgiu espontaneamente mas por pressões diversas, externas e internas, passando a integrar a agenda do programa de modernização do país. “A pressão por um Estado avaliador é tão importante quanto as pressões por reformas para a educação superior de massa eram antigamente. Além disso, o Estado avaliador deve ser pensado como uma mudança de organização, um arranjo mais sofisticado da educação superior de massa” (Guadilla, in Paiva e Warde, org., 1994: 68).

Trata-se, assim, de uma nova forma de regulação da universidade por parte do Estado. Se “a avaliação é o filtro da competência” (Marcovitch, 1998: 100), é de suma importância conhecer e analisar os fundamentos que o calibrador do filtro usa para estabelecer os parâmetros e os critérios que balizam o processo avaliativo (Freitas, 1992: 13-15). Pois, os resultados da avaliação por ele empreendida tendem cada vez mais a constituir-se em “critério para distribuição de verbas públicas e como critério para atração do financiamento privado” (Silva Junior, in Catani, org., 1996: 31). Essa última afirmação unifica explicitamente as três tendências brevemente delineadas.

A guisa de conclusão

A universidade está convocada a repensar suas práticas, inclusive seus princípios fundantes, face às diversas orientações e imposições que a atingem, gestadas no processo de esgotamento do Estado de Bem Estar Social (aqui, para alguns, mal-estar social) e formuladas e implementadas pelo denominado “Estado Mínimo”. Adotar, como princípio heurístico, que as relações econômicas são antes de tudo relações

sociais, não exime de tentar perscrutar com rigor as mediações concretas que perpassam a relação universidade/sociedade no período recente.

Afinal, a universidade pode incorporar em seu (re)desenho social as demandas, de conteúdo contraditório, que lhe são endereçadas, sem abdicar de seus princípios fundantes (re-construídos ao longo de 900 anos)? Mais precisamente, pode subordinar à lógica do mercado suas práticas de busca de financiamento sem abdicar de sua autonomia, de ser um locus público crítico?

Os estudos até agora desenvolvidos não dão suporte para a formulação de respostas a tais questões e a outras que dizem respeito aos rumos e ao funcionamento do sistema de pesquisa na universidade pública. Pode-se apenas insinuar que a “política de ajuste” bem como “a concessão da autonomia” constituem antes de tudo estratégias de cooptação ou até, no dizer de alguns, “táticas de intervenção consentida”, peças-chave na arquitetura de uma nova forma de regulação social da universidade em gestação, de um redesenhamento de seu projeto social histórico. Todavia, há outras vozes que, sem aderir acriticamente a tais propostas, entendem que é uma oportunidade que a desafia a repensar a si mesma antes que alguém o faça; pois, sua produção acadêmica não está a salvo de qualquer questionamento tanto em termos de qualidade/excelên-

cia epistemológica como em termos de relevância/pertinência social.

Num texto de K. Popper, que não se conseguiu identificar, esse filósofo da ciência observa que, apesar da imagem de rigor metodológico que se atribuiu à física enquanto matriz-modelar da ciência moderna, essa lançou mão várias vezes de metáforas para traduzir/explicitar os conceitos-chaves dos modelos explicativos por ela construídos.

Por isso, entendemos ser possível concluir apontando algumas síndromes que temem em povoar o imaginário da e sobre a universidade:

- a síndrome de São Mateus: “Ao que tem muito, mais lhe será dado e ele terá em abundância; mais o que não tem, até mesmo o pouco que lhe resta lhe será retirado” (Mateus 25: 29). A esse respeito Giannetti (1998: c.5, p. 7) comenta: “Como escapar do efeito São Mateus? Como romper o círculo de ferro dessa dinâmica diabólica que há séculos domina o quadro social brasileiro?” Como escapar do quadro de miséria em que se encontram as condições objetivas de pesquisa de muitas universidades públicas? Pousar de vestal do purismo acadêmico pouco resolve e pode até encobrir uma cultura de mediocridade. O que fazer sem renunciar a ser um locus público crítico?

- a síndrome de Chiarelli. Cunhada por Frigotto (1995) ela reporta-se ao fato do Ministro da Educação, no governo Collor, propor uma política para o ensino do 1º e 2º graus, que tivesse como eixo central “o ajustamento total” às características/interesses dos alunos/usuários, confundindo procedimentos pedagógicos com objetivos educacionais. Na universidade, no afã de legitimar-se perante a sociedade, tende-se às vezes a atender indiscriminadamente a todas as demandas que lhe são endereçadas, transformando-se paulatinamente numa agência prestadora de serviços. Num caso

como no outro, abdica-se de ter um projeto próprio.

- a síndrome de Salamanca. Criada por Marconvitch (1998), ela refere-se ao fato de ter faltado ousadia à Universidade de Salamanca quando não aprovou a proposta de circunavegação apresentada por Cristóvão Colombo; é que ela não questionou, ao contrário aderiu dogmaticamente aos cânones científicos existentes na época. Na universidade de hoje, há também padrões de práticas cristalizadas que obstaculizam propostas inovadoras no “fazer universidade”, no “fazer pesquisa”, no “repensar seus princípios fundantes”.

- e finalmente a síndrome do barco ébrio, da autoria de Mayor, diretor-geral atual da Unesco, e de Bindé, um de seus diretores (1999:3). Ao comentar o relatório prospectivo “um novo mundo”, elaborado pela Unesco, eles afirmam que o quarto desafio posto à humanidade é “a síndrome do barco ébrio. Graças à globalização, a maioria dos problemas não se detém mais docilmente nas fronteiras, exigindo agora soluções mundiais. Mas será que temos um porto de destino no longo prazo? É lícito duvidar. Será que a história caiu nas mãos de comandantes anônimos?” (grifos nossos). É visível hoje a desmobilização da comunidade universitária quando o assunto em pauta é debater seu destino, (re)desenhar seu projeto. A história da tramitação final da nova LDB foi algo traumático para ela. Desconfia-se que

Tudo indica, por enquanto, que a universidade pública está em via de perder uma batalha: o acesso ao fundo público para o financiamento de todas as suas atividades.

algo semelhante esteja ocorrendo no MARE e/ou no MEC, onde estão sendo gestadas propostas para a reforma universitária, onde alguns iluminados, senhores do mundo, no dizer de Chomsky, arquitetam o (re)desenho social da universidade pública.

Essas síndromes e outras retratam de alguma maneira o que se pensa e se escreve sobre a universidade pública no período recente. A urgência de repensar suas práticas, entre elas as de pesquisa, ganha maior visibilidade. O seu desafio é traçar novos rumos, implementar novas práticas que a legitimem enquanto locus público crítico.

Tudo indica, por enquanto, que a universidade pública está em via de perder uma batalha: o acesso ao fundo público para o financiamento de todas as suas atividades. Estaria, também, em via de perder a batalha da

auto-definição de sua pauta de programas de pesquisa? Não se pode olvidar que a primeira batalha, inteligentemente arquitetada pelos “comandantes autônomos da história”, foi travada em torno da ideologia da (pseudo) equidade, ao passo que a segunda vem sendo colocada sob uma perspectiva praxeológica muito mais sedutora: a questão de aderir ou não à “política de ajuste” envolve, não apenas a defesa do projeto histórico da universidade, mas também e sobretudo a “sobrevivência” de cada pesquisador/docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AROCENA, R. e SUTZ, J. A universidade do Uruguai: quanto todos os desafios chegam juntos. IN: CATANI, A.M. (org.) Universidade na América Latina: tendências e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1996.
- AZEVEDO, J.M.L. de. A temática da qualidade e a política educacional no Brasil. Educação e Sociedade. Campinas (15) 49: 449-67, 1994.
- BERSTECHEER, D. et alii. L'Université de demain. Bruxelles: Elsevier Séquoia, 1974.
- BOTOMÉ, S.P. Pesquisa alienada e ensino alienante. Petrópolis: Vozes, 1996.
- CHARLE, C. e VERGER, J. História das universidades. São Paulo: Unesp, 1996.
- CHOMSKY, N. Os novos senhores do mundo. Folha de São Paulo, 25 abr. 1993: 18 (c.6).
- COSTA, M. da. Crise do Estado e crise da educação: influência neoliberal e reforma educacional no Brasil. Educação e Sociedade. Campinas (15) 49: 501-23, 1994.
- COSTA, A. M. F. da. Prefácio. IN: BOVO, J.M. Universidade e comunidade: avaliação dos impactos econômicos e da prestação de serviços. São Paulo, Unesp, 1999.
- CURY, C.R.J. A questão da autonomia universitária. Universidade e Sociedade. Brasília, Andes, (1)2: 25-9, 1991.
- DREZE J. e DEBELLE, J. Conceptions de l'université. Paris: Sedes, 1976.
- DURHAM, E.R. A autonomia em questão. Folha de São Paulo, 10 mar. 1996:3.
- DURHAM, E.R. A política para o ensino superior brasileiro ante o desafio do novo século. IN: CATANI, A.M. (ORG.) Novas perspectivas nas políticas de educação superior na América Latina no limiar do século XXI. Campinas: Autores Associados, 1998, p. 9-28.
- FÁVERO, M. de L.A. Em defesa da universidade pública. Universidade e Sociedade. Brasília, Andes, (1)2: 17-21, 1991.
- FÁVERO, M. de L.A. A Universidade em questão. São Paulo: Cortez, 1998.
- F.I.U. (Fondation Industrie-Université). Université 1980. Bruxelles, 1970.
- FREITAS, L.C. de. Anotações sobre avaliação: universidade e Estado. Universidade e Sociedade. Brasília, Andes, (2)3: 13-5, 1992.
- FRIGOTTO, G. Educação e a crise do capitalismo real. São Paulo: Cortez, 1995.
- FRIGOTTO, G. (org.) Educação e crise do trabalho. Perspectivas do final do século. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- GIANNETTI, E. Como escapar do efeito são Mateus? Folha de São Paulo, 9 jul. 1998:3 (c.5).
- GOERGEN, P. Ciência, sociedade e universidade. Educação e Sociedade. Campinas, (19), 63: 53-79, 1998.

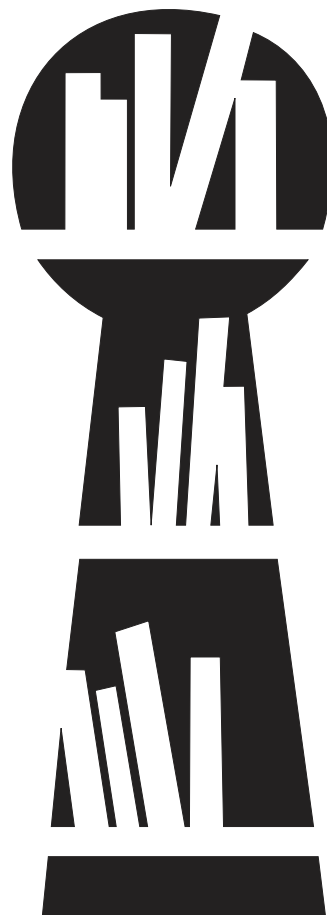
- GUADILLA, C.G. Identificação das mudanças no discurso sobre a universidade latino americana. IN: PAIVA, V. e WARDE, M.W. Dilemas do ensino superior na América Latina. Campinas: Papirus, 1994, p. 59-100.
- GUHUR, Jean V. M. Paradigme pour l'analyse de la fonction enseignement dans une institution universitaire.. Louvain-La-Nouve/Belgique: Université Catholique de Leuven/Faculté de Psychologie et des Sciences de L'Éducation, 1982 (thèse de doctorat en sciences de l'éducation).
- JAPIASSU, Hilton. A crise atual das Ciências Humanas. Maringá, 1997 (texto de apoio a uma conferência)
- LICHA, I. Mudanças no sistema de pesquisa das universidades: implicações para a América Latina. IN: PAIVA, V. e WARDE, M.W. Dilemas do ensino superior na América Latina. Campinas: Papirus, 1994, p. 43-58.
- LIMA NETO, N. e AMARAL, N. C. Autonomia: a Receita do banco Mundial. Folha de São Paulo, 13 maio 1996:3.
- LIMOEIRO CARDOSO, M. A avaliação da universidade: concepções e perspectivas. Universidade e Sociedade. Brasília, Andes, (2)1: 14-24, 1991.
- MAAR, W.L. A universidade como espaço público crítico. Universidade e Sociedade.. Brasília, Andes, (1)2: 47-8, 1991.
- MARCOVITCH, J. A universidade (im)possível. São Paulo: Futura, 1998.
- MAYOR, F. e BINDÉ, J. Século 21: um mundo melhor? Folha de São Paulo, 10 out. 1999:3.
- MELQUIOR, J. C. de A. Mudanças no financiamento da educação no Brasil. Campinas: Autores Associados, 1997.
- MOROSONI, M.C. (org.) Mercosul/Mercosur. Políticas e ações universitárias, Campinas: Autores Associados, 1998.
- OLIVEIRA, J.B. A crise nas universidades estaduais. Modelo superado. Folha de São Paulo, 15 jun. 1998: 3.
- PROTA, L. Um novo modelo de universidade. São Paulo: Convívio, 1987.
- PROTA, L. e HANSEN, G.L. A universidade em debate. Londrina: UEL, 1998.
- ROSSATO, R. Universidade: nove séculos de história. Passo Fundo: EDIUPF, 1998.
- SANFELICE, J.L. Crise, que crise. Nuances. Presidente Prudente, Faculdade de ciências e Tecnologia, 2: 5-8, 1996.
- SGUISSARDI, V. Autonomia universitária e mudanças no ensino superior: da polissemia do conceito às controvérsias de sua aplicação. IN: CATANI, A. M. (org.) Novas perspectivas nas políticas de educação superior na América Latina no limiar do século XXI. Campinas: Autores Associados, 1998, p. 29-48.
- SGUISSARDI, V. Para avaliar propostas de avaliação do ensino superior. IN:_____ (org.). Avaliação universitária em questão. Reformas do Estado e da Educação Superior. Campinas: Autores Associados, 1997, p. 41-70.
- SILVA JÚNIOR, J. dos R. Tendências do ensino superior diante da atual reestruturação do processo produtivo. IN: CATANI, A.M. (org.) Universidade na América Latina: tendências e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1996.
- SILVA, T.T. da. A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. IN: GENTILI, P.A.A. E SILVA, T.T. da (org.). Neoliberalismo,
- UNESCO. La planification de l'éducation: bilan, problèmes et perspectives. Paris, 1970.
- VELHO, S. Universidade-Empresa: desvelando mitos. Campinas: Autores Associados, 1996.
- WOLFF, R.P. O ideal da universidade. São Paulo: Unesp, 1993.

O propósito deste ensaio é refletir sobre as grandes questões humanas que historicamente têm dado significado ao pensamento e/ou teorias educacionais, mostrando que as idéias educacionais, sugeridas no processo de edificação da sociedade burguesa, iriam se completar no século XIX., quando então é criada a escola pública com a difícil tarefa de conciliar os princípios contraditórios existentes na dupla finalidade de preparar para o mundo competitivo do trabalho e formar o cidadão consciente de suas obrigações sociais.

Palavras chaves: Investigação histórica, teorias educacionais, escola pública.

This essay aims to make a reflection on the great human questions that, historically, has given meaning to the educational thought and/or theories, showing that these ideas, suggested along the process of the bourgeois society's edification, would be accomplished on the 19th century, when it is, then, created the public school with the difficult task of conciliating the contradictory principles existent in the double purpose of educating for the competitive world market as well as making a citizen aware of his social obligations

Keywords: historical investigation, educational theories, public school



Para Ler os Clássicos. Lições de Montaigne.

Zelia Leonel
Professora da
Universidade Estadual
de Maringá - UEM

Em épocas de rápidas transformações tecnológicas, como a que vivemos, o passado parece ter tão pouca importância na vida dos homens que um programa acadêmico de leitura dos clássicos é logo considerado um despautério. Mesmo assim, este pequeno ensaio pretende argumentar em favor desses programas, a partir da experiência desenvolvida com o ensino e pesquisa em história da educação, no Curso de Mestrado em Educação.

A premissa de que o passado, quando examinado do ponto de vista do conflito entre forças produtivas e relações sociais de produção, é mais esclarecedor do presente do que o presente está em condições de esclarecer, não só mostra que a investigação histórica não tem compromisso com o passado como não pode prescindir dele. E o preconceito que se tem contra ele vai aos poucos sendo superado, na medida em que a história deixa de ser concebida como estaleiros abandonados, que satisfaz apenas nossa curiosidade sobre como viviam os homens sem os progressos da ciência e da tecnologia, e passa a ser utilizada como instrumental de reflexão dos acontecimentos humanos.

A via do pensamento continua sendo, sem dúvida, o caminho mais privilegiado dessa volta ao passado, pois já dizia Engels: “*lá onde começa a história deve começar também a cadeia do pensamento*”, numa referência às idéias como produto do processo histórico no

qual o espírito humano vai se impregnando da matéria tanto quanto a matéria do espírito. É certo que obras menos célebres e menos conhecidas que sobreviveram ao tempo, como bem lembrou Tocqueville, podem revelar melhor os instintos da época por serem redigidas com pouca arte, mas as obras clássicas,

É por traduzirem o movimento da sociedade em sua profundidade mais recôndita que nos fazem pensar em nós mesmos, por mais afastada que estejam do tempo e, como diz Braudel, das borrascas em que vivemos.

pela sua originalidade, pureza de língua e forma perfeita, sistematizam organicamente as representações que os homens fazem deles mesmos enquanto são transformados pelo mundo que transformam. São, portanto, os elos que nos ligam ao passado, através dos quais se reconhece a verdadeira aspiração de uma época, mas cujas representações que fazem de si mesmos, do passado e do que está por vir devem ser corrigidas de acordo com a história, tal como ela se fez e não como gostaríamos que tivesse sido feita.

Assim, uma obra antes de resistir ao tempo e tornar-se clássica é uma obra histórica e continua sendo depois desse reconhecimento. Nesse sentido, pode-se dizer que as obras clássicas são tão mais históricas quanto mais colaboraram para tornarem obsoletas as idéias, os sentimentos e os personagens de sua época e quanto menor quantidade de presente, de passado e maior quantidade de futuro contêm em si. É por traduzirem o movimento da sociedade em sua profundidade mais recôndita que nos fazem pensar em nós mesmos, por mais afastada que estejam do tempo e, como diz Braudel, das borrascas em que vivemos.

Essas breves anotações, elaboradas com base na experiência de trabalhar com a leitura dos clássicos, são suficientes para dar seqüência aos propósitos desse ensaio, sem que seja necessário produzir um tratado sobre o que é

um clássico e como ler uma obra clássica, que, diga-se de passagem, são questões pouco estudadas pela importância que tem no desenvolvimento da investigação histórica.

As “Lições de Montaigne”, subscrito ao título deste ensaio, é a aplicação desses enunciados a uma época de profundas transformações como a que deu origem à sociedade burguesa, com o objetivo de refletir, à luz da história, sobre a unidade do fenômeno educativo sugerida por Montaigne, que seria extrema-

mente difícil de ser pensada à luz dos manuais da atualidade, tendo em vista as contendas e querelas produzidas pela divisão do trabalho escolar, ditadas pela especialização do saber que deriva da compartimentalização das ciências.

No mundo de Montaigne (1533-1592), essa divisão do conhecimento não havia sido produzida. As condições de seu século eram aquelas do pensamento filosófico, de tendência universalista, que é pensar a totalidade das coisas sem se preocupar com a questão de estar invadindo o campo de conhecimento do outro. Seus *Ensaio*s são abrangentes, sem serem superficiais. As poucas páginas dedicadas inteiramente à educação são suficientes para perceber sua visão do fenômeno educativo na totalidade viva das lutas humanas. Isso significa dizer que sua crítica à educação não isola a educação familiar da educação escolar e nem os métodos dos conteúdos, pois ela vem acompanhada das transformações que se processavam no modo dos homens produzirem sua existência, bem ao contrário da tendência atual de isolar cada um dos elementos da prática pedagógica a começar pelo isolamento da prática pedagógica da prática social, razão principal do permanente conflito existente entre práticos e teóricos nas esferas intra-escolar e intra-departamental.

Conhecido hoje como filósofo renascentista, contemporâneo, portanto, de Calvino, Michelângelo, Galileu,

Campanella, Shakespeare e Giordano Bruno, Montaigne foi antes de tudo um homem que viveu e pensou sua época de forma original ao tomar a si mesmo como objeto de reflexão da natureza humana. Isso que a crítica considera seu limite define, na verdade, sua grandeza, pois a consciência de si é a própria consciência histórica se manifestando na explosão de inquietações que as transformações sociais imprimiam em seu espírito. É provável que, sendo senhor de uma consciência bem acima da de seus contemporâneos, Montaigne tenha sido tomado pelo desejo de dizer aos homens de seu tempo algo mais do que lhes era permitido conhecer. Bastou o desafio de corrigir os costumes humanos, tornados obsoletos, para que permanecesse grande parte de sua vida encastelado, escrevendo seus *Ensaaios*, numa época em que a atividade de escritor contava muito pouco entre os negócios humanos.

Descendente de uma família de comerciantes enriquecidos, mas dedicado ao cultivo do espírito, Montaigne foi capaz de perceber o quanto sua forma de pensar, mais do que sua forma de agir, - pois considerava-se preguiçoso - se distanciava do mundo à sua volta, onde nem tudo era inteiramente novo, mas nem tudo era como antes. Na verdade, tratava-se de um tempo de indefinição, no qual a nascente burguesia lutava para conquistar um lugar na velha sociedade feudal, tendo que enfrentar a resistência dos antigos poderes, desejosos em conter o processo que os destruiria. É compreensível, portanto, que não só as mais duras idéias investidas contra a velha ordem ficassem a meio caminho, como a unidade do pensamento fosse traída pelas contradições. Montaigne não foge a essa condição de estar isento de contradições e ao abrigo da crítica. Além disso, sendo ele mesmo o objeto de sua reflexão e estando a natureza humana em processo de transformação, sua tarefa não

poderia ser perfeita. Mas, em matéria de educação, da qual iremos nos ocupar, foi extremamente moderno, principalmente nos seus dois ensaios: *Da Educação das Crianças*, dedicado à senhora de Foix, condessa de Gurson, e *Da Afeição dos Pais pelos Filhos*, dedicado à senhora d'Estissac, aos quais estaremos fazendo referência.

A primeira impressão que se tem ao ler esses ensaios é de identificação com uma sociedade completamente desorientada com relação à educação das novas gerações. Tal como hoje, um mal-estar geral parecia tomar conta dos pais ao perceberem que as regras aceitas até então passavam a ser questionadas pelos filhos, obrigando-os a buscar orientação com os sábios da época. Procurado, Montaigne, nestes ensaios, vai mostrar que os conflitos familiares, muito comuns à época, ao contrário do que se pensava ou do que pensamos ainda, eram manifestações de transformações muito mais amplas e mais profundas do que um simples desentendimento entre pais e filhos. Resultavam, segundo ele, da insistência dos pais no uso de um poder que eles tiveram, mas já não tinham. A velha autoridade paterna posta em questão revelava-lhe um mundo em transformação, no qual a grande propriedade feudal e o espírito de família que ela engendrara se enfraquecia na medida em que a sociedade como um todo perdia sua capacidade de organizar os ho-

A primeira impressão que se tem ao ler esses ensaios é de identificação com uma sociedade completamente desorientada com relação à educação das novas gerações.

mens. Revelava-lhe, ainda, que a grande propriedade feudal, transmitida pela morte do pai ao filho primogênito, ia dando lugar a uma outra forma de propriedade, transmitida em partes iguais entre todos os filhos.

Nessa passagem entre duas formas de propriedade, traduzindo duas socie-

dades fundamentalmente diferentes, uma se dissolvendo e outra se edificando, é natural que haja um tempo no qual os procedimentos não sejam tomados como antes e nem mesmo como viriam a ser. Montaigne tem essa consciência, a de um tempo em que se faz uso muito frequente do testamento, enquanto recurso jurídico para acomodar as mais diferentes situações, próprias desses períodos de mudanças profundas, como nessa passagem onde deixa ver a substituição de uma lei de sucessão por outra: *“Embora tenhamos alguma liberdade de escolha, acho que é preciso um motivo sério, indiscutível, para que tiremos de alguém o que os fados lhe reservaram e as leis lhes autorizam a possuir (...) além disso, nos preocupamos demais com fazer cair a herança nas mãos dos varões, na esperança de dar a nossos nomes uma eternidade ridícula”*(ref.:1:187).

O excesso de autoridade do pai, na ordem direta do excesso de rebeldia dos filhos, revela-lhe bem a destruição de uma forma de propriedade, que se acelera com o desenvolvimento do comércio. Na verdade, quanto mais as trocas comerciais entre homens livres se consolidavam como promessa de vida, mais os títulos de nobreza e tudo aquilo que eles representavam vão perdendo significado e se tornando até ridículos. Montaigne, apesar dos privilégios do título que lhe fora transmitido como he-

A figura do comerciante parece ocupar lugar central no pensamento de Montaigne. Mesmo sem plena consciência do papel que desempenhava na grande tarefa histórica de criar uma nova humanidade, o comerciante, ao mostrar-se livre e empreendedor, ameaçava a vida daqueles que permaneciam indiferentes ao mundo dos negócios, razão pela qual transformavam-se em guardiões dos velhos costumes que Montaigne criticava. Mas sua crítica é bem mais abrangente, atinge a consciência em geral, por perceber que a grande maioria, à sua volta, não se dava conta do quanto suas vidas haviam se transformado. Presos à velha forma de vida, mantinham os mesmos costumes, continuando a fazer o que faziam antes, ainda que com mais dificuldade e sofrimento. Para mostrar essa (in)consciência, traz o exemplo do camponês saboiano que não concebia grandeza mais elevada que a de seu senhor, a ponto de dizer: *“Se esse tolo rei da França tivesse sabido governar o barco era homem para chegar a mordomo do duque”*(ref.:1:80). Esse camponês, na verdade, não se dava conta de que o duque, seu senhor, não gozava mais dos poderes que gozara antes da unificação do território nacional, a qual havia sido conquistada pela aliança dos comerciantes enriquecidos com o poder absoluto do rei, que ele desdenhava. Montaigne se serve desse e de outros

exemplos para mostrar que, num mundo que se amplia rapidamente a ponto de num quadro, *“um reino inteiro ocupar o espaço de um risco de alfinete”*, existiam homens que não tinham

percepção desse novo mundo. Tal como a consciência do camponês saboiano, lembra a do indivíduo que imagina logo o hemisfério todo atingido por uma tempestade quando uma chuva de pedra cai sobre sua cabeça. Com essas figuras, Montaigne nos chama a atenção sobre uma questão teórico-

Montaigne, apesar dos privilégios do título que lhe fora transmitido como herança, parecia bendizer aqueles mercadores que substituíam o poder dos títulos pelo poder do dinheiro.

rança, parecia bendizer aqueles mercadores que, abrindo caminhos por terra e por mares, como dizia o poeta, “nunca dantes navegados”, ampliando os horizontes geográficos e libertando os homens do confinamento daqueles pequenos mundos feudais, substituíam o poder dos títulos pelo poder do dinheiro.

metodológica muito própria de nossa época que é a de ter uma concepção estreita e imperfeita do mundo quando o particular não se percebe no universal.

Assim, os conflitos familiares que, no particular, parecem um problema restrito a pais e filhos, no universal, são desdobramentos das lutas entre duas ordens sociais, que se opõem pela forma como os homens organizam suas relações para a produção da vida material. É justamente nestes momentos de luta entre o velho e o novo que as relações se recrudescem: os pais, na iminência de perderem sua autoridade, se tornam mais violentos e os filhos, na medida em que a liberdade, sugerida pelo ir e vir das trocas, lhes acena, mais rebeldes. Essas lutas, em síntese, vão expressar a oposição entre dois princípios: o princípio de autoridade, que constituía o elo entre os homens na sociedade feudal, agora repudiado como princípio educacional, e o princípio de liberdade, o elo da nova sociedade que se organiza com base nas trocas de mercadorias e que se constituirá no princípio básico dos preceitos educacionais modernos.

O drama do Marechal de Monluc, de que fala Montaigne, é outro exemplo das transformações que ocorrem nos indivíduos por sugestão das transformações sociais mais amplas. Ao lamentar a morte do filho no campo de batalha, o Marechal expressa um sentimento que os pais não experimentavam antes - o *remorso* -, este sentimento profundo de tristeza por não ter revelado, em vida, a afeição que devotava ao filho só para conservar sua autoridade de pai. A dor e o sofrimento do pai sinalizam um novo tempo; tempo de liberdade, no qual as relações familiares se fortalecerão pelos laços de afeição e não mais pela dependência material que outorgava ao pai autoridade absoluta sobre o filho. Do ponto de vista da história, a expressão de dor do Marechal Monluc simbo-

liza a consciência da transformação histórica da grande família feudal para a família nuclear moderna, como se observa neste auto-compadecimento: “*Esforcei-me, torturei-me para conservar essa máscara vã de indiferença; isso me fez perder o prazer de sua compa-*

Assim, no universal, os conflitos familiares são desdobramentos de duas ordens sociais que se opõem pela forma como os homens organizam suas relações para a produção da vida material.

nhia, bem como de sua afeição, pois nunca foi senão maltratado e às vezes tiranicamente”(ref.:1:187). A unidade da nova família se mantém pelas relações de afetividade que nasce do convívio e não mais da dependência material do filho em relação ao pai. Na nova relação social, a independência material deverá chegar muito mais cedo devendo a unidade familiar substituir o antigo elo por outro construído nas relações de afetividade entre seus membros. Nesse sentido, diz Montaigne, *uma afeição sincera e justificável deveria nascer do conhecimento que nos dão de si e com esse conhecimento crescer, a fim de que então, se o merecerem, e desenvolvendo-se de par com o bom senso essa disposição para as amar, chegemos a uma afeição realmente paternal.* (ref.:1:182). Com essa idéia de afeição filial, construída na relação entre pais e filhos, Montaigne não só ataca a crença no princípio natural do amor materno, que será revivido no final do século XIX por razões históricas, que não cabem tratar aqui, como combate o costume da época de entregar o recém-nascido aos cuidados de outra mãe que, por sua vez, abandonava seus filhos à própria sorte para cuidar dos filhos alheios, manifestando assim mais afeição pelos filhos dos outros do que aos seus.

O mundo que recebeu Montaigne parecia muito ocupado com a tarefa histórica de criar a sociedade burguesa para prestar-lhe a atenção merecida. Seu

grande mérito foi, no entanto, chamar a atenção de seus contemporâneos sobre o cortejo remodelador da vida material e espiritual que decorria das grandes viagens, das descobertas e invenções, das idéias acerca da natureza, da natureza humana e da natureza de Deus, sob o comando revolucionário da atividade comercial. Circunstâncias novas de vida exigiam o abandono das antigas. Tal como as velhas regras sustentadas pela fé cristã e pela escolástica tornavam-se ridículas na efetivação das trocas comerciais, as escolas com seus mestres, seus livros e seus métodos de ensinar, antes aceitas sem questionamentos, não parecem mais adequadas aos novos tempos. Assim, Montaigne a elas se refere : “ *São verdadeiras prisões para cativo da juventude, e a tornam (sic!) cínica e debochada antes de o ser. Ide ver esses colégios nas horas de estudo: só ouvireis gritos de crianças martirizadas e de mestres furibundos. Linda maneira de despertar o interesse pelas lições nessas almas tenras e tímidas, essa de ministrá-las carancudo e de chicote nas mãos! Que método iníquo e pernicioso!*” (ref.:1:84)

Ao destruir o mundo fechado dos feudos, romper com as relações de autoridade, rebaixar os privilégios advindos dos títulos feudais, as atividades comerciais tornavam inoperantes as lições de retórica, de gramática, de línguas antigas, tiradas de outrem para serem metidas na memória dos alunos bem “*arranjadinhas*” e por tanto tempo aceitas e respeitadas para o cultivo do espírito. Montaigne é a consciência dessas transformações na medida em que compara o que os jovens “*confinados e martirizados*” aprendiam com o que aprendiam, na luta pela vida, os homens que ultrapassavam a linha do horizonte rumo ao desconhecido, para persuadirem outros homens a comprar seus produtos ou vender os deles. Ao fazer isso, não está dizendo outra coisa senão que foram esses homens, corajosos e empreendedores, que revolucionaram os conteúdos e os métodos, como se percebe nessa passagem: “ *Este mundo tão grande, que alguns ampliam ainda, como as espé-*

cies de um mesmo gênero, é o espelho em que nós devemos mirar para nos conhecermos de maneira exata. Em suma, quero que seja esse o livro do nosso aluno” (ref.:1:80). No entanto, lamenta Montaigne, este mundo em transformação não é dado aos alunos conhecerem para nele agir. Propõe como necessário um ensino reflexivo que forje a inteligência, tal como as abelhas que, depois de libarem as flores de todas as espécies, fazem o mel que é unicamente seu, numa clara condenação ao ensino que privilegia a memória. A reflexão, para Montaigne, é muito superior à simples transmissão de conhecimentos, mas para isso acontecer é preciso que o professor seja o primeiro a fazer uso dela e só depois ensinar o aluno a pensar com sua própria cabeça: “ *as idéias tiradas de outrem ele as terá de transformar e misturar para com elas fazer obra sua, isto é, forjar a inteligência... Que ponha de lado tudo aquilo de que se socorreu e mostre apenas o que produziu.*” (ref.:1:7).

Poderíamos tirar outras lições de Montaigne, mas não sem privar o leitor do prazer de forjar ele mesmo sua própria inteligência. Continuaremos, no entanto, nas lições de Montaigne, estendidas ao século XIX, por um seu eminente crítico.

Apesar da distância que nos separa de Montaigne, seus preceitos educacionais continuam tendo aceitação geral. Nenhuma teoria educacional da atualidade, em sã consciência, postularia em favor da memorização e dos métodos autoritários, da mesma forma que não discordaria de que os conteúdos e os métodos de ensino devam forjar a inteligência ou fazer o aluno pensar com sua própria cabeça, para se conduzir com autonomia em todas as situações da vida. Enfim, que todo o processo educativo conflua para o desenvolvimento da razão e para a formação do caráter. Mas, se esses postulados educacionais permanecem, a história, contudo, mudou. Mudou tanto que GUIZOT(1787-1874), no século XIX, denuncia a omissão de Montaigne sobre uma questão sem a qual os homens do século passa-

do, que se lançaram na campanha pela criação da escola pública de ensino obrigatório, consideravam a educação imperfeita.

No seu texto *Idéias de Montaigne em Relação à Educação*, escrito em 1812, mas só publicado em 1872, Guizot, no final de suas quarenta e oito páginas, conclui dizendo que

se deve crer em tudo que Montaigne aconselha e fazer tudo o que ele recomenda, baseado no julgamento de que: *se (ele) não disse tudo, tudo o que disse é verdade*, todavia utiliza

quase todas as páginas para ora criticar, ora justificar e ora entender ou explicar porque Montaigne se preocupou apenas com a *razão* e não com o *coração*, onde nascem os sentimentos mais íntimos e mais nobres, necessários para conduzir o aluno ao devotamento da pátria e do próximo. O desenvolvimento da inteligência, do caráter e da conduta, visando um indivíduo ativo, virtuoso, corajoso e moderado, próprio para manejar as situações da vida, continua sendo inquestionável no “século da educação”, com a diferença de que no século XVI, diz Guizot, Montaigne era quase o único a saber o que hoje quase todos sabem sem que seja preciso se convencer disso. Porém o século XIX estava exigindo mais do homem do que os séculos anteriores, não bastava ser honesto e virtuoso consigo mesmo, era preciso ir mais longe, diz o grande historiador e estadista francês, ser virtuoso para com os outros seus concidadãos. Sem as virtudes sociais do cidadão, a educação não seria educação e sim mera instrução, portanto, imperfeita.

A história do século XIX deverá responder por sua própria exigência, já que o silêncio de Montaigne só existe para Guizot e não para o próprio Montaigne. Dizer que Montaigne *era antes um homem honesto que um homem virtuoso; a indolência de seu caráter privava-o desta atividade generosa*

que pode inflamar o amor do bem (ref.:2:405), pode não dizer nada como pode dizer tudo. Ser honesto e virtuoso para consigo mesmo é uma questão dos séculos anteriores, sobretudo do século XVII, e não de Montaigne. Mas, ao tomar a si mesmo como objeto de reflexão da natureza humana e se definir

Dizer que Montaigne era antes um homem honesto que um homem virtuoso... pode não dizer nada como pode dizer tudo. Ser honesto e virtuoso para consigo mesmo é uma questão dos séculos anteriores.

como homem honesto e não como cidadão, Montaigne se põe de acordo com o seu século. Nesse tempo, o cidadão, tal como nós o concebemos, não existia e nem podia existir. Portanto, caro Guizot, dai a César o que é de César. O século XVI teve como tarefa destruir a sociedade feudal, que o século XVII continua e o XVIII completa. E essa tarefa não poderia ser cumprida sem uma arma poderosa como foi o uso da razão, mas de uma razão fria e seca. Concebida como sinônimo de inteligência, a razão isolava da subjetividade os sentimentos, o coração, a imaginação. Não que aqueles homens fossem sem coração e sim porque a luta era sem trégua, sem piedade, sem nenhuma concessão aos ídolos da escolástica que habitavam as cabeças dos homens, afastando-os da terra para as regiões obscuras do pensamento especulativo. Razão que autorizava o livre jogo das forças individuais; que impulsionava o desenvolvimento da ciência positiva acoplado às forças produtivas, ao mesmo tempo que decretava a irracionalidade do mundo a ser destruído sem perdão e sem arrependimento. Para cumprir essa tarefa e fazer a história que fez, essa razão não se coadunava com sentimentos generosos.

O comércio mundial, que remodelava o mundo de Montaigne, forjou, nos três séculos que o separa de Guizot, revoluções permanentes na forma de produ-

zir, passando das oficinas para as manufaturas, das manufaturas para a indústria mecânica e da indústria mecânica para indústria elétrico-eletrônica, que hoje remodela o mundo da globalização. A liberdade de ir e vir, que impulsionara a atividade comercial nos albores da sociedade que Montaigne embalava ainda no seu berço, se transformou no livre jogo das forças individuais, dominando todas as atividades humanas, sugerindo uma educação que preparasse o homem livre para jogar esse jogo, desenvolvendo-lhe todas as suas forças: intelectual, física e moral.

Em meados do século XIX, a sociedade que Montaigne viu nascer - já plenamente edificada - revelou suas entranhas. As máquinas que funcionavam a todo vapor de repente param, as mercadorias, lotando as prateleiras, não encontram saída, os trabalhadores ficam sem trabalho. Essa parada foi fundamental para Marx devassar as entranhas da sociedade, conhecer seu mecanismo, suas leis e descobrir o que havia de mais profundo naquela que foi a primeira de uma sucessão de crises que chega até nossos dias. Separando a aparência da essência concluiu, como sugerira Montaigne, que os conflitos familiares, as lutas de classes, as doutrinas socialistas, a proliferação dos vícios, o crescimento da violência, a decadência moral, enfim, as dificuldades de convivência social constitu-

servar a sociedade burguesa, ameaçada pela nova classe revolucionária e pelas doutrinas socialistas que vinham ao seu encontro, ambas como expressão do conflito instaurado entre forças produtivas e relações sociais de produção, do qual não pode se livrar sem se destruir. São essas as condições históricas que levarão o partido da ordem, do qual Guizot faz parte, a tomar as medidas de contenção. Entre as quais destaca-se a necessidade de incorporar a face conservadora no indivíduo revolucionário, criando a escola pública de ensino obrigatório para ensinar as virtudes sociais que a vida não ensina e ainda faz esquecer. Assim, ao mesmo tempo em que permanece *a luta pela vida* - onde impera a competição, o interesse individual, o lucro, o individualismo - impulsionando as forças produtivas até o limite de transformar a máquina no operariado, deve permanecer também sua contradição, a *luta pela união da vida*, com valores trocados, como: altruísmo, solidariedade, justiça, amor, convivência, igualdade entre desiguais, comunhão de espírito, trabalho voluntário, associações assistenciais, entre outros. A escola então desempenhará a difícil tarefa de preparar para o mundo do trabalho e formar o cidadão.

No grande debate ocorrido por ocasião de sua criação, a definição dessa dupla finalidade exigirá a revisão de princípios e crenças. Essa revisão, que se encontra registrada nos documentos e publicações da época, é reveladora das questões nucleares que determinaram a superação da pedagogia

tradicional pela pedagogia nova. Nessas publicações, a crença na razão, tal como já aparece em Montaigne e que alcançará sua soberania com os iluministas do século XVIII, perde sua força e se deixa levar pelas coisas do coração, do afeto e dos sentimentos. Em consequência disso, a simples instrução ou a transmissão dos conhecimentos acumulados pela ci-

A questão do século XIX era bem diferente da dos séculos anteriores. Não se tratava mais de destruir a velha sociedade feudal, porém de conservar a sociedade burguesa...

íam apenas a parte fenomênica do verdadeiro conflito entre forças produtivas e relações sociais de produção que, mais cedo ou mais tarde, levaria à dissolução das sociedades.

A questão do século XIX, portanto, era bem diferente da dos séculos anteriores. Não se tratava mais de destruir a velha sociedade feudal, porém de con-

ência é declarada insuficiente para dirigir a ação humana. Desse modo, a escola pública incorpora a contradição social nas suas finalidades, preparando o indivíduo para enfrentar o mundo do trabalho, onde a competição cada vez mais perversa faz desenvolver um individualismo exacerbado, e formar o cidadão, no sentido contrário, para submeter seu interesse individual ao bem comum e preservar as instituições.

Na prática, isso resultou, no final do século passado, na incorporação da *educação moral e cívica* transversalizada nas novas e tradicionais disciplinas do currículo escolar, e na inclusão *dos temas transversais de convívio social e ética*, no final desse século. Na teoria, a essência foi substituída pela aparência. Enquanto, as manifestações fenomênicas são enfrentadas como o verdadeiro problema que os homens têm que resolver, para restabelecer condições aceitáveis de convívio social, o conflito entre forças produtivas e relações sociais, responsável pela desagregação social e pela dissolução das sociedades, permanece inquestionável.

No final deste século, mais do que no final do século passado, o livre jogo das forças individuais comanda a vida dos homens, com a diferença de que, na era do capital financeiro globalizado, as grandes apostas são feitas no melhor estilo da jogatina em cassino, onde poucos jogam, mas com muitas chances de acumular grandes fortunas do dia para a noite ou da noite para o dia, enquanto que a grande maioria, que vive exclusivamente do trabalho, permanece à margem, sendo que para muitos deles o jogo acabou. Essa situação coloca os homens diante da dramática, mas não inexplicável, contradi-

ção de desenvolver as forças produtivas pela aplicação da alta tecnologia - que ainda segue se revolucionando - e conter a dissolução das sociedades que acompanha esse processo.

Mesmo assim, dentro e fora da escola, combate-se a falta de ética, o excesso de liberdade sexual, os desequilíbrios ecológicos, os preconceitos étnico-culturais, a desestruturação familiar, a violência, a criminalidade, o desemprego, - tidos como responsáveis pela degradação do convívio social - com o amor, a solidariedade, a caridade. Essas ações 'desinteressadas' agem como paliativos de pouca eficácia para a classe a quem se destina, assim como a doença grave não responde bem ao tratamento dos sintomas, mas podem significar muito para a classe que joga o jogo, conhece suas regras e deseja mantê-lo.

Esta questão traz de volta o problema da consciência individual, que não se percebe no movimento mais geral das transformações, representada, por Montaigne, na figura do "camponês saboiano". Questão que nos faz pensar na flagrante contradição existente, na atualidade, entre a dependência da vida individual a relações cada vez mais globalizadas e as cabeças sendo dirigidas, pelo saber especializado, no sentido contrário, como diria ainda Montaigne, *vivemos todos apertados dentro de nós mesmos e não vemos um palmo na frente do nariz*. Contradição que este ensaio procura combater ao demonstrar que o passado, quando examinado de uma determinada perspectiva, é potencialmente esclarecedor das grandes questões humanas a serem enfrentadas, das quais o fenômeno educativo é inseparável e indivisível.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ref.:1 MONTAIGNE, M. *Os Pensadores*. Nova Cultural. 4.ed., São Paulo. 1987. V.1

Ref.:2 GUIZOT, P. F. Des Idées de Montaigne en fait D'Éducation. In: *Méditations et Études Morales*. Paris. Didier et Cie, Libraires-Éditeurs. 1872

A tradição da Festa do Divino foi investigada em todo o seu ritual, no período de 1995 a 1997, com o propósito de explicitar a dimensão alcançada pela festa em âmbito cultural e educativo. O imaginário instituído na religião, e no caso estudado na religiosidade popular, foi interpretado com o imaginário social, criando a tradição cultural da Festa do Divino. Na interpretação fenomenológica do processo socializador da festa e da legitimação do imaginário social da comunidade, a educação, transmitida através das gerações, aparece como elemento necessário para ordenar a ação social e torná-la comunicável, a partir de sua própria lógica. Descobre-se uma transmissão de conhecimentos através de gestos, falas, expressões artísticas e ações carregadas de significações, implícitas nas diversas linguagens utilizadas durante a festa. A conclusão é a de que a Festa do Divino é um dos canais privilegiados de transmissão de significados e de expressão da forma de ser/viver/conhecer em sociedade.

Palavras-chave: Festa religiosa; Cultura; Educação

In this article the rituals of the tradition of the Feast of the Divine Holy Spirit during the period between 1995 & 1997 were investigated with the aim of revealing the dimensions attained in cultural and educational terms. The imaginary instituted in religion, and in this case, in popular religiosity, is interpreted with the social imaginary, thus creating the cultural tradition of the Feast of the Divine Holy Spirit. In the phenomenological interpretation of the socialization process of the feast and the legitimation of the social imaginary of the community, education, transmitted across generations, appears as an element necessary for the ordering of social action and for converting it into communication through its internal logic. Thus, the transmission of knowledge is discovered, through gestures, speech, artistic expression and actions replete with meaning, implicit in the diverse languages used during the feast. The conclusion reached is that the Feast of the Divine Holy Spirit is one of the privileged channels of the transmission of meaning and expression of forms of being/living/known in society.

Keywords: Religious Feast; Culture; Education

FOTO: MARLEI SIGRIST



Mestres do Sagrado: A Tradição da Festa do Divino na Pontinha do Cocho e a Educação.*

Marlei Sigrist

Mestre em Educação pela UFMS. Professora do Departamento de Comunicação e Arte da UFMS.

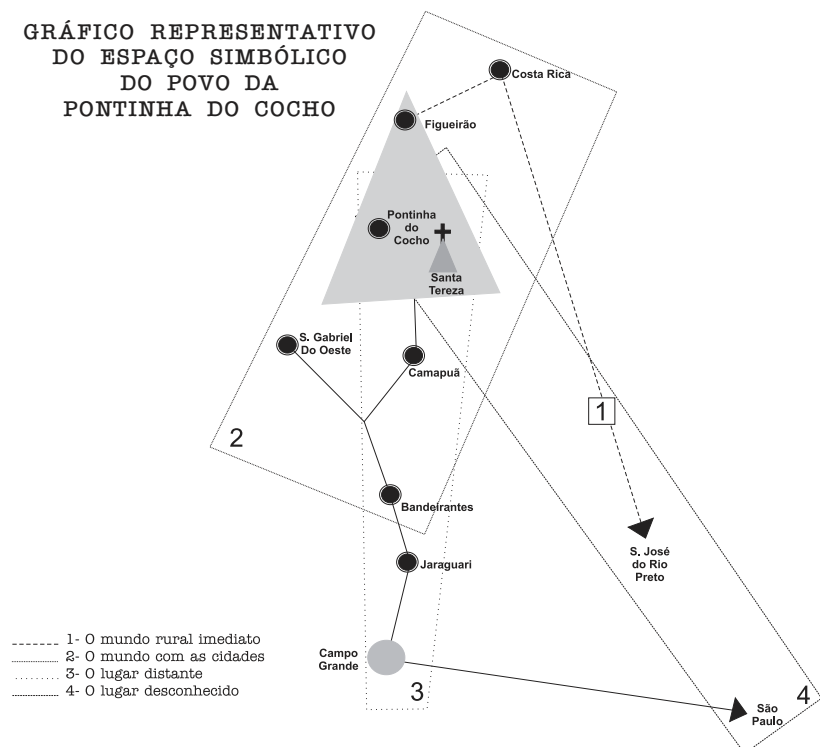
David Victor-Emmanuel Tauro

Doutor em Sociologia pela École des Hautes Études en Sciences Sociales. Professor do Departamento de Ciências Humanas e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS.

* O presente artigo está baseado na dissertação de Mestrado em Educação: *Festa - lugar de educação: o Divino na Pontinha do Cocho*, de Marlei Sigrist, sob a orientação do Prof. Dr. David V-E Tauro, defendida em abril de 1998, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Pontinha do Cocho é um distrito do município de Camapuã, localizado ao norte do Estado de Mato Grosso do Sul, cuja vegetação predominante é o cerrado. Neste distrito, encontra-se a comunidade de Santa Tereza, formada em sua grande maioria por pessoas

GRÁFICO REPRESENTATIVO DO ESPAÇO SIMBÓLICO DO POVO DA PONTINHA DO COCHO



da numerosa família Malaquias, cujo fundador, Joaquim Malaquias, instalou-se naquele local em 1901. Entre os moradores, existe um mapa construído pelo imaginário social, que demarca o espaço físico e simbólico indicando direções, lugares, atalhos, distâncias, espécies vegetais e animais, riachos, peri-

Na Pontinha do Cocho, um dos canais privilegiados de transmissão de significados (em diversos níveis), é a Festa do Divino.

gos, etc. Para além da Pontinha, em direção de Camapuã, as referências concretas vão se dissipando até apagarem-se por completo. O espaço urbano mais próximo e imediato é, sem dúvida, a cidade de Camapuã. Depois o espaço torna-se distante, como é o caso de Campo Grande, ou desconhecido, como a cidade de São Paulo.

Na Pontinha do Cocho, um dos canais privilegiados de transmissão de significados (em diversos níveis), é a Festa do Divino¹. Uma rede simbólica flexível é compartilhada entre os indivíduos, levando-os à manutenção do conjunto de tradição cultural da comunidade. Em suas diversas formas de linguagem está expressa a visão de mundo que determina a sua maneira de ser/viver/conhecer em sociedade. Até hoje a instituição do sagrado como fenômeno faz parte íntima da criação do simbólico em qualquer sociedade.

Dizer que sempre há uma “relação” entre a religião e a instituição da sociedade seira excessivamente superficial. Como bem viu

Durkheim, a religião é “idêntica” à sociedade, de início e durante muito tempo: para quase a totalidade, de fato, das sociedades conhecidas. Toda organização do mundo social é, em quase toda a parte e quase sempre, essencialmente “religiosa”. A religião não “acompanha”, não “explica”, não “justifica” a organização da sociedade: ela é, essa organização, em seu núcleo não trivial (organização que sempre inclui, na verdade, sua própria “explicação” e “justificação”). É ela que postula o que é e o que não é pertinente. Ou, mais precisamente, como tudo é pertinente para a sociedade, a significação e a religião, é a religião que organiza, polariza e valoriza o pertinente, que o *hierarquiza*, em um uso do

termo que reencontra aqui seu sentido inicial².

O que se deseja é mostrar como a comunidade (parte de uma sociedade mais ampla) constitui seu simbolismo, cria sua cultura e nesse processo se educa, pois, conforme LARA (1996:20 e 34):

... é a história que educa. A história do grupo ao qual cada ser humano está ligado. É o grupo, sua vida, a dinâmica dos eventos que lhe permitem constituir-se, sobreviver, caminhar: eles que nos produzem. E como também nós somos o grupo e não apenas do grupo enquanto também nós constituímos o grupo e não apenas nele estamos, a educação é produção social nossa, do humano que somos... Entender a perspectiva fundamental da educação é entender como se processa o surgimento e o desenvolvimento de determinado processo cultural ou, mantendo-nos na imagem da teia, é ir à cata dos fios que tecem qualquer processo cultural, e das leis que regem o seu trançar. É ir à cata do mundo humano, em cujo ventre se processa a educação historicamente situada.

A tradição da Festa do Divino foi investigada em todo o seu ritual com o propósito de explicitar a dimensão

¹ A título de esclarecimento, a Festa do Divino Espírito Santo é uma festa religiosa popular que acontece no período de Pentecostes, cinquenta dias após a Páscoa. Envolve rituais de folias com bandeiras, organizadas, curiosamente, em estrutura semelhante à militar. Cargos como imperador, juiz, alferes, mordomos, guias, fazem parte da encenação da festa. Outros elementos como cânticos populares, orações, procissões, pagas de promessa, jantares, bailes e danças populares estão presentes. Festas do Divino são encontradas em inúmeras cidades brasileiras como Pirenópolis/GO, Paraty/RJ, Piracicaba/SP, cidades do Triângulo Mineiro e tantas outras.

² Vide C. CASTORIADIS (1992). *A instituição da sociedade e da religião*. In: *As encruzilhadas do labirinto III*. São Paulo: Paz e Terra, 1992, p. 381.

alcançada pela festa em âmbito cultural e educativo, a partir de um enfoque fenomenológico. A religiosidade popular, como parte da cultura popular em sua pluralidade, é mantida pelo esforço das comemorações ritualizadas ciclicamente e aprendidas na vida cotidiana, como afirma ORTIZ (1985:134) “...este saber popular não existe fora das pessoas, mas entre elas.”(grifo nosso)

Portanto, não se trata apenas de ser uma festa que se dá num determinado espaço geográfico, mas de ser um espaço simbólico de expressão da cultura popular (folclore-tradição)³; espaço com o qual o povo dialoga para construir o seu mundo de relações (familiares, de vizinhança, religiosas, de escola e trabalho). Isto é, trata-se de uma festa específica e de um lugar também específico, localizado no meio do cerrado, que serviu, no início de seu povoamento, de esconderijo a vários desertores do sul de Minas Gerais e de Goiás.

É durante o período da festa que as características de vida daquela comunidade ficam mais evidentes (a vida social, a arte prática, o ritual religioso, as profissões) e principalmente o imaginário⁴ instituído em cada uma das características. A religiosidade popular sedimentada na consciência coletiva, cristaliza-se numa instituição, através da comunidade. Assim, a Festa do Divino configura-se como um depoimento da comunidade da Pontinha do Cocho sobre seus valores, conceitos, angústias e desejos.

A festa reafirma que os indivíduos pertencem à comunidade da Pontinha, pois, enquanto moradores da zona rural, igualmente ao que acontece em nível de Brasil, mantêm um *santo* de devoção e transformam a capela em centro de interesses. Durante a festa sentem de forma mais vigorosa, que pertencem a um mundo muito mais amplo do que aquele que estão acostumados a ver na vizinhança, porque o espaço da festa abre-se para os que chegam de todas as partes. Estes trazem também suas visões de mundo dos centros urbanos e de outros lugares. Nessas relações, os moradores da Pontinha reconhecem a sua história como única, embora ela possa ser generalizada, fazendo parte do universal. O que a torna diferente são suas experiências.

O imaginário presente na religião e, no caso estudado, na religiosidade popular faz parte do imaginário social, criando a tradição cultural da Festa do Divino. Na interpretação do processo socializador da festa e da legitimação do imaginário social da comunidade, a educação, transmitida através das gerações, aparece como elemento necessário para ordenar a ação social e torná-la comunicável, a partir de sua própria lógica.

Não se trata apenas de ser uma festa que se dá num determinado espaço geográfico, mas de ser um espaço simbólico de expressão da cultura popular (folclore-tradição).

Podemos também dizer que é assim que se encontram relações entre si e o outro e entre si e o mundo.

³ Cf. BELTRÃO, Luiz. O Folclore como discurso. *Encontro Cultural de Laranjeiras - 20 anos*. Aracaju: Secretaria de Cultura, p.39-43, 1995.

⁴ Seguindo CASTORIADIS (1982:154), o imaginário é a “faculdade originária de pôr ou dar-se, sob forma de representação, uma coisa e uma relação que não *são* (que não são dadas na percepção) ou nunca *foram*”. O imaginário, portanto, é algo inovador, algo que constitui o inédito, ontologicamente, temporalmente; é a posição de novas redes de significados e significantes; é a presentificação do sentido.

A Festa do Divino na Pontinha do Cocho mantém, de forma articulada, rituais religiosos (conservados através dos séculos, mas redefinidos pelas tradições populares locais) e atividades consideradas de diversão, mas que se completam perfeitamente. O culto ao *santo* é expresso por ações coletivas, enquanto que os sistemas simbólicos de distribuição de bens e serviços são fomentados pelos dirigentes da festa.

A responsabilidade da realização e sucesso da festa é dos festeiros, cabendo-lhes a obrigação de assegurar condições para o desenvolvimento de boa parte dos ritos. Porém, a festa não possui a dimensão do luxo estético dado, por exemplo, às festas de Paraty/SP, Pirenópolis/GO, ou mesmo de Vila Bela/MT. O ritual da Folia, incorporado à Festa poucos anos após sua criação, instalou-se na Pontinha de forma reduzida. Pela análise das condições locais da época (geográficas, humanas e materiais), a simplificação do ritual é fácil de ser entendida: a distância que os separava dos centros urbanos era imensa e poucas pessoas habitavam o local, levando uma vida rústica e pobre.

Ser festeiro implica trabalho e responsabilidades: contatar pessoas, fazer visitas e pedidos de doações, providenciar serviços e materiais para a festa, comprometer-se financeiramente com os gastos, quando no final, poderá ou não

objetos semânticos, em torno dos quais se organizam os discursos são os cantos. Outros objetos estão carregados de simbologia, como as velas acesas no levantamento do mastro, os fogos estourados durante os festejos, a comida servida aos foliões e ao povo em geral.

Ao Chefe Geral cabe officiar, no local da Festa, os ritos principais. Ele é uma pessoa experiente, detém o conhecimento das rezas, ladainhas, seqüências, enfim as práticas rituais detalhadas. Além disso, mostra-se um líder diante da família e da comunidade. É responsável pela condução dos ritos nos momentos de pagas de promessas - indica o lugar a ser ocupado na hora de ajoelhar/levantar, organiza os materiais das promessas e outros atos.

O cargo de Chefe é vitalício, até que ele resolva passar adiante tal função. O Chefe armazena e guarda, com cuidado e discrição, os conhecimentos que lhe foram confiados pelos mais velhos sobre as práticas rituais. Preserva, assim, a memória cultural por meio da orientação aos demais foliões - que na verdade são extensivos à comunidade - sobre as maneiras corretas de se comportar durante a realização do ritual, durante o "giro" e na Festa (atitudes de respeito, integridade, educação e seriedade sobre aquilo que praticam), garantindo a integridade e a reprodução social dos ritos. Dos conhecimentos que o

Chefe transmite, além das atitudes de comportamento, também ensina a preservar a qualidade estética e aparência solene⁵ do ato. Todas as ordens são dadas por ele enquanto duram os rituais e, no caso de ocorrência de qualquer desavença, servirá de mediador, incentivando a observância do comportamento desejado para aquele momento.

Sendo assim, o Chefe, além de representar coletivamente a memória da comunidade, assume uma função marcadamente educativa ao conduzir a

O culto ao "santo" é expresso por ações coletivas, enquanto que os sistemas simbólicos de distribuição de bens e serviços são fomentados pelos dirigentes da festa.

ser ressarcido, dependendo da arrecadação do leilão. Porém, ser festeiro, é ser uma realização de prestígio.

Os objetos simbólicos mais fortes, nas formas de materialidade da crença, são as bandeiras e o mastro, seguidas das fitas que os foliões levam na camisa, no chapéu e nos instrumentos musicais. Os

orientação aos foliões, no sentido organizacional, moral e estético das práticas rituais; além disso deve incentivar a integração dos participantes e reforçar a coesão social do grupo, segundo padrões por eles determinados.

Os músicos são os foliões e vice-versa. Todos têm um cargo na Festa, determinado por sorteio ou por escolha, mas na Folia todos ocupam-se com a parte musical (no vocal ou instrumental). Dentre os instrumentos, os principais são a sanfona e as duas violas, seguidas da rabeca, caixa, pandeiros, triângulos e reco-recos.

Todos os foliões vestem camisa vermelha de mangas curtas ou compridas, conforme a temperatura (geralmente mangas curtas), com o bolso contendo a insígnia do Senhor Divino - a pomba branca. A calça é comum e de cores variadas. Os pés vêm calçados com botinas, que é o mais usado na região, mas é possível encontrar um ou outro folião calçando apenas chinelos. São eles os responsáveis pelos cantos sagrados (ladainhas e terço cantado), entoados durante os rituais da Folia e da Festa.

Os cânticos são aprendidos ao ingressarem no grupo, ou até antes disso, quando participam simplesmente como devotos. Em geral, o que ocorre é a iniciação do folião ainda jovem, a convite do pai ou de um familiar próximo. Na ocasião do aprendizado, os mais velhos ensinam a letra da cantoria, não escrevendo, mas executando na prática. É de ouvido que se aprende. As habilidades, adquiridas no decorrer da vida, são freqüentemente aproveitadas no momento da Festa. Assim, as habilidades vão desde a confecção de flores para deco-

rar o altar, a construção de ranchos, a lida na cozinha, até o uso correto de uma arma - a garrucha - para ser usada (positivamente) nos ritos da Festa.

Observando as saídas e chegadas da Folia às casas, nota-se que os fogos anun-

O sensível e o estético são trabalhados no conjunto harmonioso do ritual, no qual a música tocada e cantada, elabora o discurso não-verbal da melodia e verbal dos versos.

ciam que a Folia chegou a esta ou àquela casa, que está nos momentos de picos dos rituais e que os foliões se regozijam ao saírem das casas para continuarem a jornada, animando a festa do *santo*.

Em cada casa, os foliões cantam e os versos são construídos e improvisados à maneira de trovas - composição lírica de cunho popular, comum na Idade Média. Também chamada de quadra popular. Consiste em dois versos anunciando e os outros dois respondendo, como se fosse um desafio. O sensível e o estético são trabalhados no conjunto harmonioso do ritual, no qual a música tocada e cantada, elabora o discurso não-verbal da melodia e verbal dos versos. Estes descrevem tanto as ações quanto as intenções que as acompanham no ritual sagrado, legitimando portanto, a sacralidade da ação. Significa dizer que esse momento se traduz no estabelecimento de diálogo com o *santo*.

Às vezes é necessário improvisar. A improvisação dos versos está relacionada a fatos inesperados que acontecem na ocasião do cumprimento do ritual. Por isso, ela sacraliza o tempo imediato. Conta um dos foliões que um certo "Chico" (o mesmo homem que ensinou o ritual da Folia à família Malaquias) era um excelente repentista. Certa ocasião

⁵ Embora simples e pobre, o momento é tratado com toda solenidade. Pude verificar durante o giro da bandeira que, muitas das casas receptoras da folia eram humildes, casas de pau-a-pique cobertas de capim e chão batido. Mas tudo estava arrumado, limpo e enfeitado para receber a visita do *santo*.

chegou um homem armado de revólver, espora e faca na cintura (objetos proibidos na presença do *santo*), que tirou o chapéu, ajoelhou-se e deu a esmola. Chico, impressionado com a falta de respeito do forasteiro cantou o seguinte verso:

Deus lhe pague a sua esmola
Do senhor com armamento

... os sacrifícios pessoais, bem como os sacrifícios materiais podem ser reconhecidos como um dos restauradores da ordem cósmica e reformadores da unidade da comunidade da Pontinha do Cocho.

Quem lhe paga sua esmola
É o Divino Sacramento

Enquanto contam passagens como essa, os foliões põem-se a rir fazendo pilhéria, brincando uns com os outros, como se fosse uma terapia para eliminar as tensões provocadas pela vivência do cotidiano. Brincadeiras sadias, respeitando o espaço sagrado preenchem os intervalos da monotonia ritual a que se submetem durante os quinze dias de giro da Folia.

Fogos e salvas anunciam a saída do cortejo e sua localização no espaço, de maneira a comunicar e dialogar com o restante da comunidade a posição em que se encontra.

A gente sabe onde eles estão, se é na fazenda de um ou de outro, pelos fogos. (Informante da comunidade)

Também há um mensageiro que segue bem à frente da Folia para avisar que os foliões estão chegando naquele dia. No dia da festa podem-se distinguir dois tipos de participantes: os promotores e os assistentes. Alguns cargos concentram maior poder de decisões e outros têm participação de caráter mais simbólico nos rituais ou em cargos mais simples. No entrelaçamento dessas participações acompanha o caráter pedagógico da festa, pois para cada tipo de participação exigem-se determinados conhecimentos que devem ser repassados para os iniciantes, inclusive, para não se perderem os fundamentos essen-

ciais que fomentam a tradição da comunidade.

Enquanto os promotores desempenham seus papéis, os assistentes atuam conjuntamente no sentido de sentirem-se inseridos no contexto da festa (e da própria comunidade), investindo, para isso, na sua presença. Participam dos rituais como rezas, ladainhas, usando-os muitas vezes em benefício próprio (como nas pagas de promessas) e das diversões (baile, jogos).

Promotores ou assistentes, todos participam de alguma forma, principalmente com doações materiais ou serviços. Se considerarmos que as doações de gado e outros produtos agrícolas são destinados à Festa e esta ao *santo*, é verdade que as doações são para o *santo*. As doações são reservadas do estoque do cotidiano, feitas com sacrifício pela maioria da comunidade. Se oferecidas ao *santo*, é para obter algo em troca: eliminar quaisquer doenças, disputas, rivalidades, restabelecer a ordem cósmica e a ordem social.

Vistos sob este prisma, os sacrifícios pessoais (de participação nos rituais), bem como os sacrifícios materiais podem ser reconhecidos como um dos restauradores da ordem cósmica e reformadores da unidade da comunidade da Pontinha do Cocho.

A restauração da ordem também pode ser percebida nos ritos de paga de promessa executados durante a Festa do Divino. A interpretação de GEERTZ (1978) sobre os ritos de cura dos Navajos⁶ é perfeitamente aproveitável para, de maneira análoga, explicar o ritual da paga de promessa. Também a comunidade da Pontinha apresenta, através dos cânticos, um “psicodrama religioso” organizado por três conjuntos de atores: *os foliões*, que são os cantadores; *os promesseiros*, que correspondem aos pacientes (doentes do corpo ou da alma) curados, mas devedores daquilo que

prometeram ou na proposição de voto; e o *coro antifonal*, representado pelos fiéis presentes que acompanham a cantoria em silêncio ou aos sussurros, pois somente aos foliões de primeira e segunda vozes é permitida a cantoria das obrigações⁷. A representação dos três atos dá-se, como no caso mencionado, pela *purificação do promesseiro*, mediante as genuflexões como ato de humildade e submissão ao sagrado, sinal da cruz e orações silenciosas (às vezes acompanhadas de lágrimas para limpar e elevar os sentimentos).

Outro ato é o da *declaração*, quando promesseiro e cantadores anunciam pública e simbolicamente aquilo que desejam, i.é., enquanto o promesseiro, através dos gestos expressa o atendimento do *santo* às suas súplicas, os cantadores traduzem em palavras o seu agradecimento pelo feito. Finalmente, o terceiro ato que representa a *identificação do promesseiro com o santo*, manifesta-se também através de gestos como o beijar a bandeira, encostar a fronte na insígnia do Divino e passar por baixo da mesma. A leitura deste ato pode ser feita como uma representação da ligação céu-terra e em particular, Divino Espírito Santo e simples mortais.

O catira dançado na Festa do Divino, como parte de seu ritual, apresenta a dimensão de espetáculo, diante dos presentes que se amontoam para assisti-la. A dança, introduzida na Pontinha do Cocho para preencher com alegria as horas de solidão dos habitantes rurais e animar festas de casamento, aos poucos amplia o

espaço cultural da comunidade, ganhando reconhecimento de um público urbano das cidades do Estado de Mato Grosso do Sul, ao serem convidados para apresentações em grandes eventos.

O baile é o auge da diversão. A dança é a ruptura do tecido cotidiano, é a negação de uma vivência de sofrimento, construída sobre regras. Dançar o baile significa comunicar-se gestualmente, de forma coordenada pelo ritmo, pelo olhar, pelo tocar. É um momento de libertação e de êxtase.

A Festa é o lugar onde a comunidade se expressa. É o lugar também que propicia contatos com agentes culturais interessados em promovê-la. Além de integrar o próprio grupo social, integra também aquele que vem de fora pela primeira vez, acolhendo-o com respeito. É um importante momento de *comunicação*, no qual se podem conhecer as uniões recentes de familiares e sancioná-las; saber dos desentendimentos entre outros e repudiá-los. Os arranjos e rearranjos para os laços de compadrio e vizinhança também se efetivam durante a Festa. A circulação de notícias é tão intensa, que muitos negócios são dimensionados e até alterados, em função das últimas notícias veiculadas oralmente.

Mas, não só de momentos de integração é composta a Festa. Em algumas ocasiões ficam evidentes situações de

*A Festa é o lugar onde a comunidade se expressa.
É o lugar também que propicia contatos com agentes
culturais interessados em promovê-la.*

⁶ GEERTZ(1978:120) relata que os Navajos possuem inúmeros “*cânticos*” para retirar “*alguma espécie de doença física ou mental*”, comparados a um “*psicodrama religioso*” assim estruturado: três atores (cantor ou curandeiro, paciente e coro antifonal); três atos (purificação do paciente, declaração com cânticos e identificação do paciente com o Povo Sagrado - ordem cósmica); ritos de purificação (expulsão da “*sujeira*” física como vômitos e outros, cânticos acompanhados de restabelecimento e pintura do Povo Sagrado na areia).

⁷ Exceção para o terço cantado, ocasião em que todos podem participar dos cânticos.

tensão e conflito quando, ora provocadas por rixas antigas, ora provocadas por bebedeira de forasteiro, ocorrem brigas, geralmente por causa de mulher ou de homem.

A Festa, enfim, é o lugar onde a comunidade se encontra e se permite trocar, expressar, restringir, rezar, amar, temer, aspirar, educar, produzindo uma integração entre o indivíduo e a totalidade.

No processo de coletivização e reciprocidade, coordenadas entre si através de relações de troca, é que o ritual fica *instituído* e se torna simbolicamente legítimo. Em meio a tanta gente, não faltará quem colabore ou contraia dívida com o *santo* para os próximos anos. É principalmente uma maneira de participar e ser reconhecido como membro da comunidade, enquanto revive o misticismo deixado pelos antepassados. Estes se tornam presentes em cada ciclo, ao serem rememorados pela participação dos vivos.

Em vários momentos observou-se que é no conjunto de crenças, valores e aspirações, vividas com intensidade no período da Festa (e afrouxadas no cotidiano), que podemos entrever o universo imaginário do povo da Pontinha. A imaginação torna-se um dos meios para efetivar os ideais de vida, reconstruindo o real a partir dos significados que dão às coisas.

A Festa, enfim, é o lugar onde a comunidade se encontra e se permite trocar, expressar, restringir, rezar, amar, temer, aspirar, educar, produzindo uma integração entre o indivíduo e a totalidade.

Há uma relação diacrônica entre os foliões e o seu fazer na Festa, na qual experimentam progressivamente a música, o canto, a criatividade, o diálogo, a comunicação, a liderança, elementos que contribuem para o desenvolvimento do auto-conhecimento. Também numa relação sincrônica aparecem elementos

como a parceria, a cautela, a percepção do todo e principalmente a paciência.

No entrecruzamento dessas relações é possível perceber o resgate do passado num presente renovado, no qual a geração mais velha indica caminhos e oportuniza a reflexão sobre as ações das gerações mais novas, que por sua vez aprendem a respeitar e reconhecer os valores daquela. É possível crer que essas relações acontecem num processo de educação de pessoa a pessoa.

Carlos Rodrigues Brandão, estudando as culturas do povo, afirma que:

Qualquer estudo de campo a respeito das estruturas sociais de reprodução de modos de saber e de culturas do povo tornará evidente o fato de que aquilo que parece ser um conjunto mais ou menos fragmentado de conhecimento, arte, tecnologia rústica, sistema de crenças, mitos e rituais é, ao contrário, uma ativa estrutura social de produção simbólica que a cada dia de muitos modos se reproduz a si mesma, criando e recriando, preservando e modificando, fazendo circular entre uns e outros, através de redes de pessoas, grupos e instituições populares, tudo aquilo que pessoas reais, em situações concretas, fazem e refazem através de seus trabalhos culturais. . Há uma estrutura interna de reprodução do saber que ali existe e que transfere os segredos do que se faz e do que se crê de modo organizado e rigorosamente sistemático; de categorias de mestres e especialistas a categorias de discípulos e participantes-aprendizes. BRANDÃO (1985:74)

Na prática ritualística há a transferência de conhecimento, tanto para os iniciados (com maior intensidade), quanto

para os que participam com a assistência, numa dimensão pedagógica própria à prática ritualística. Esta é o caminho, através do qual, o saber religioso se reproduz, tornando-se assim um veículo da educação. A comunidade participante a cada ciclo ritual, garante a continuidade e a reelaboração desse complexo cultural religioso-popular, instituindo-o a princípio e, sancionando-o com o passar dos tempos.

As orações, ladainhas e cantorias são transmitidas pelas gerações mais velhas

às mais novas. Não só os filhos, mas sobrinhos, afilhados, compadres e vizinhos recebem os ensinamentos e desenvolvem uma rede de afins, ligados por laços místicos, que definem e ditam as regras.

O saber pode ser transmitido individualmente ou em pequenos grupos, conforme o momento propicia o aprendizado, mas o que pode ser evidenciado é a necessidade do aprendiz demonstrar respeito, humildade, rapidez na assimilação dos conteúdos e disposição para o sacrifício. Na verdade, esses quesitos tornam-se regras no processo do aprendizado, na medida em que o conhecimento transmitido for sendo incorporado de forma produtiva.

O aprendizado transcorre lentamente, através da observação contínua e da imitação dos que detêm o conhecimento. O saber é filtrado através das relações interpessoais que fazem uso da *linguagem oral* processada por meio do uso de frases feitas, ditados populares, história de família, “causos”, aconselhamentos e outros; da *linguagem gestual* como: posturas corporais, sinais, olhares; ambas, acompanhadas de uma produção simbólica própria a cada expressão e, para o caso da Festa, também através do *uso de código* de conhecimento não escrito, mas operante, para a manipulação do sagrado. Este saber, filtrado de diversas formas, é reproduzido pelas relações estabelecidas entre os agentes sociais e as funções que exercem na Festa.

A constatação de uma resistência ativa às ações e comportamentos, que levam a transformações *dirigidas por elementos externos* à própria dinâmica interna da Festa, leva a crer que, realmente existe uma consciência, não só afetiva, mas também política, do valor que hoje ela representa no quadro cultural do Estado. As evidências para esta afirmação estão assinaladas nas falas dos promoto-

res da Festa e na análise das funções sociais que a mesma apresenta.

Contudo, é importante ressaltar que a maioria da comunidade apresenta uma postura conservadora em relação ao seu modo de viver, talvez até pela necessidade de segurança diante da “impre-

A constatação de uma resistência ativa às ações e comportamentos... leva a crer que existe uma consciência, não só afetiva, mas também política, do valor que ela representa no quadro cultural do Estado.

visibilidade” que uma abertura oferece. No entanto, apesar do conservadorismo aparente, a leitura de mundo que a comunidade faz, mostra que esta mantém abertos os olhos, os ouvidos e o coração, para se expressar nas falas com uma consciência bastante aguda:

Nós é pobre. Não tem linha de ônibus, não tem nada. Carro aqui é muito difícil. Quando adoce, toma um carro emprestado da fazenda mais próxima, eles levam.

Do ano passado para cá, conseguimos uma caminhonete velha e ruim, que estamos levando as crianças estudarem na Pontinha, mas se não existisse esse carro, ficava sem estudar todo mundo depois da 4ª. série. Precisa de transporte melhor para esses alunos, porque com a caminhonete, o pior pode acontecer. As crianças vão no sol, na chuva e a própria estrada é péssima. Isso são prioridades no Santa Tereza, como na Pontinha do Cocho, que lá tem até a 8ª. série. Há mais de vinte alunos parados, por não terem condições de ir estudar na cidade.

Aqui é o fim do mundo. Depois da festa, o resto do ano é tudo morto.

Essas estradas nossa, em administração pública é o péssimo dos péssimos. E sendo estrada estadual, fica mais difícil ainda, “dizem” que não tem convênio com prefeituras e pa-pa-pa... só que conversa !

“Eles” não vêm aqui, a gente tem que se virar. Às vez nós quer fazer uma casinha, ganha as teia e num pode trazê na “cacunda”, num tem carro (...) se for pagá uma viagem, o que vai comê? Época de eleição “eles” vêm e fica com aquela coisa com a gente, pedindo voto. Aí “eles” acha condução pra levá a gente, mas pra ir no médico, não. Se tiver que morrê, morre aí.

(Informantes da comunidade)

O espaço social é mostrado através das falas que denunciam e também expressam os desejos. As falas indicam o isolamento em que vivem e apontam “eles” em oposição ao “nós”. Quem são “eles”? A quem cabe a manutenção de estradas, a implantação de transportes, de postos de saúde na área rural? Quem

... instituindo o sagrado no meio de uma comunidade, é possível ver retratados aspectos da vida cotidiana e formas de sociabilidade que insere a educação no meio de festas religiosas.

tenta ludibriá-los em períodos de eleições, quem tenta ignorá-los no restante do tempo?

A queixa comum é a de que não existe interesse do setor administrativo em levar melhorias ao Patrimônio de Santa Tereza, como asfalto, transporte e posto de saúde, que são os problemas mais graves enfrentados pela comunidade. O que recebem da Prefeitura de Camapuã, até o momento do término da pesquisa é o patrolamento da estrada na semana da Festa, mas afirmam que recebem visitas de políticos durante as festividades somente em ano de eleições. Ao que tudo indica, são palavras que criticam administrações públicas que se negam a olhar para as carências enfrentadas pela comunidade. Conscientes deste velho “jogo”, que não se cansa de repetir na história da humanidade, e a não aceitação dessa situação leva-os a terem *esperanças* de transformações sociais. Estas ocorrem, vagarosamente, a partir de ações e sugestões de indivíduos isolados, cujas capacidades críticas para compreender, selecionar e criar alternativas, destacam-se dos demais. A pesquisa não dispõe de dados para analisar em que medida e com que frequência as transformações ocorrem, embora já se torne evidente que a chegada dos meios de comunicação de massa, principalmente do rádio à pi-

lha, no final dos anos 70, possibilitou a ligação com o mundo, principalmente através do antigo programa “A Hora do Brasil”, que preservou audiência garantida entre seus moradores. A partir disso, as relações dessa comunidade rural, calcada sobre princípios de solidariedade e reciprocidade, vão se modificando e tornando-se mais próximas dos bens capitalistas.

Além dos cartazes impressos em gráficas locais, a utilização da rádio de Camapuã para a di-

vulgação da Festa já é uma realidade.

Raríssimas casas possuem aparelho de TV, ligado à baterias e parabólicas, mas com a chegada da rede elétrica em 1997, provavelmente o costume das famílias de se sentarem para conversar, poderá desaparecer na medida em que os aparelhos forem sendo adquiridos.

Também a nossa presença como pesquisadores, levando grupos de alunos e a TV Educativa, que já organizou um documentário sobre a Festa, acabam por interferir de uma forma ou de outra no desenvolvimento da mesma. Alguns aspectos vão sendo retrabalhados para melhor performance dos atores sociais que são pessoas de níveis diferentes trocando ações, serviços e símbolos num acontecimento cultural, representado pela festa do *santo* de devoção.

A crença católica mistura-se com o ritual religioso popular, tornando-se um grande acontecimento na região, capaz de atrair pessoas de outras cidades, mesmo tendo que enfrentar a falta de conforto na viagem e na acomodação. Assim, através desta Festa instituindo o sagrado no meio de uma comunidade, é possível ver retratados aspectos da vida cotidiana e formas diversas de sociabilidade que insere a educação no meio de festas religiosas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

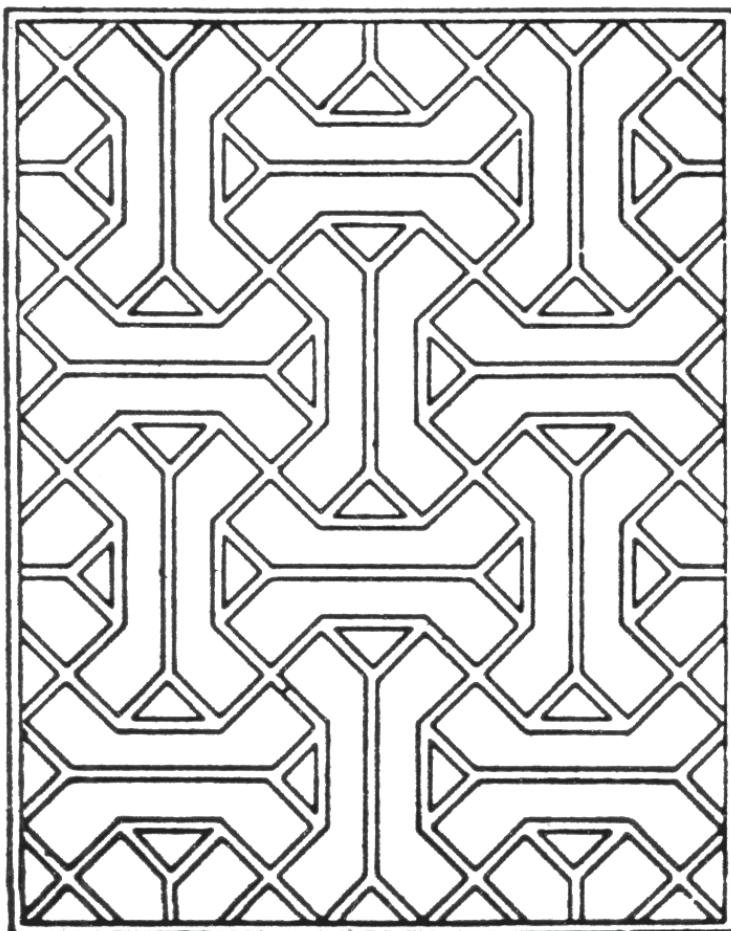
- BELTRÃO, Luiz. "O Folclore como discurso". *Encontro Cultural de Laranjeiras - 20 anos*. Aracaju: Secretaria de Cultura, p. 39-43, 1995.
- BERGER, Peter L. e LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade - tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1973.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O Divino, o Santo e a Senhora*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1978.
- . *Memória do sagrado - estudos de religião e ritual*. São Paulo: Paulinas, 1985.
- . *A Educação como Cultura*. 2ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- . *Encruzilhadas do labirinto III*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- GARCIA, Regina L. e VALLA, Victor V. "A fala dos excluídos". *Cadernos CEDES*, Campinas: Papyrus, n. 38, p. 5-17, ago. 1996.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- LARA, Tiago Adão. *A escola que não tive... o professor que não fui...* São Paulo: Cortez, 1996.
- ORTIZ, Renato. *Cultura brasileira e identidade nacional*. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

Este estudo escolheu o pensamento pedagógico de Wolfgang Ratke, representante do pensamento burguês do início do século XVII, para aprofundar alguns aspectos educacionais da escola pública religiosa. Ratke, em seus escritos, criou formas e práticas de ensino que perpassaram os séculos seguintes, evidentemente adaptadas às novas formações sociais, e que, em sua raiz, são reorganizadas pelas políticas neoliberais. A problemática deste estudo trata a dimensão pedagógica de Ratke à luz da natureza e da revelação e a dimensão revolucionária da “arte de ensinar” aliada à dimensão conservadora dos conteúdos programados para o ensino.

Palavras-chave: Função da educação escolar; Trabalho docente; História da atividade didática; educação moderna.

The object elected for this study is the pedagogical thought of Wolfgang Ratke, a representative of bourgeois thinking at the start of the XVII century, in an attempt to deepen some educational aspects of religious public schooling. In his writings, Ratke created forms and practices of teaching that demurred in the following centuries, evidently adapted to the new social formations and which, at heart, are being reorganized by neoliberal policies. The problematic of his study deals with the Ratke's pedagogical dimension in the light of nature and revelation and the revolutionary dimension of the “art of teaching” allied with the conservative dimension of the programmatic contents for teaching.

Keywords: The function of school education; Teacher labour; History of didactical activity; Modern education.



Escola Pública Religiosa: Ratke

Sandino Hoff :

Professor da UFMS. :

Introdução

Clarear as idéias e práticas educacionais de Wolfgang Ratke (Wolfgangus Ratichius), século XVII, através dos holofotes da atualidade, tem algum significado? Que características educacionais ou formas escolares, criadas pelo pedagogo alemão, sobreviveram através dos séculos ou foram recriadas em tempos neoliberais?

A resposta à primeira indagação é afirmativa à medida que a segunda tiver consistência. Esta se evidencia quando se contata que Ratke criou específicos aspectos educacionais que são retomados atualmente. Fundado em Descartes e nos empiristas ingleses, introduziu nas escolas alemãs o método intuitivo e ao mesmo tempo o que se denominaria séculos após de “ensino mútuo”. No Brasil, o método intuitivo foi reorganizado em fins do século passado em substituição ao ensino mútuo. Ratke e Comênio inauguraram uma prática educacional inovadora à base das técnicas, como afirma ALVES, utilizadas no trabalho manufatureiro que persiste até hoje nas nossas escolas. (ALVES, 1999, p. 57-74). O significado cresce à medida que o método de ensino de Ratke pretendeu estender-se a toda a Reforma com a mesma universalidade da Ratio Studiorum da Contra-Reforma e à medida que - lá como cá - as formas educacionais e a utilidade prática da educação dominaram o pensamento escolar.

Importa acrescentar que não se trata de presentismo. Trata-se, sim, de verificar o que de passado está presente no presente.

Em síntese, nosso estudo tem por objeto o pensamento pedagógico de Ratke como representante do pensamento bur-

Quanto à primeira dimensão trata-se de expor a "arte de ensinar" ou o "Método", em harmonia com a natureza não-transformada.

guês do início do século XVII, sustentando a tese de que o pedagogo alemão produziu temas e práticas educacionais como conquistas definitivas, sempre recriadas e adaptadas às novas situações históricas que os acolhem, como: educação para todos, ensino público, obrigatório e gratuito, administração estatal das escolas, participação intensa da sociedade na educação escolar, economia de tempo e de recursos na aprendizagem, utilização de manuais didáticos na arte de ensinar, distribuição grátis de livros escolares e o lado prático da educação escolar.

Posto o objetivo geral de meus estudos, vou ao tema específico deste artigo.

O objetivo deste estudo é discutir duas dimensões gerais das obras do pedagogo alemão: o ensino à luz da natureza e da revelação e a utilização de um método racional aplicado a um conteúdo conservador. Quanto à primeira dimensão trata-se de expor a "arte de ensinar" ou o "Método", em harmonia com a nature-

za não-transformada; a segunda dimensão refere-se à exposição de uma forma de ensino baseada na racionalidade ao mesmo tempo em que apresenta um conteúdo conservador, posto que útil àquela sociedade, ou melhor, exatamente porque útil à comunidade luterana da época.

Ao expor a pedagogia de Ratke, constantemente fazem-se referências a Comênio pois há grande semelhança nas obras dos dois pedagogos. A diferen-

ça de idade entre Ratke e Comênio e, também, entre as obras publicadas por eles, é de duas décadas, sendo que Ratke¹ nasceu antes. Os pesquisadores europeus postulam uma unidade muito forte entre os dois. Assim, ocorre com o Instituto de Pedagogia da Universidade de Bochum-Ruhr que possui um Departamento Comeniano de Pesquisa que, também, estuda e publica as suas obras. Recentemente, publicou "O Manual Escolar de Ratke no Ensino para Todos" (Enciclopédia).

A fim de se conseguir bons resultados, busca-se o lugar de nascimento dessas idéias pedagógicas e a mediação destas com a totalidade do ser da sociedade manufatureira.

O Ensino à Luz da Natureza e da Revelação

Para situar a questão da supremacia do método sobre o conteúdo nas propos-

¹ Alguns títulos dos 28 livros escritos por Ratke indicam a semelhança deles com as obras de Comênio: *A Arte da Linguagem. A Gramática Universal para a Didática. Um Exercício Prático da língua grega. Regulamentação do horário escolar para a aplicação da nova arte de ensinar. Dois Novos Regulamentos Escolares. Compêndio da Gramática Latina de acordo com a Arte de Ensinar. Pequeno Manual de Leitura para Alunos Novos. Ordenamento de Ensino de Köthen para o novo Método de Ensinar. A Introdução Geral à Didática ou A Arte de Ensinar. Tratado de Administração Escolar. Registro de Todos os Ensinaamentos. Introdução à Arte de Ensinar. Breve Relato sobre a Grande Utilidade da Arte de Ensinar. Queixa - admo estação - de Ratke a todos os soberanos e autoridades da Nação Alemã. Breve Relato sobre o Ensino da Pontuação com seus Sinais. Alguns Pontos sobre os quais repousa a Didática ou a Arte de Ensinar. O Ensino da escritura das escolas cristãs. O Ensino do emprego das palavras. O Ensino da Semântica nas escolas cristãs. A Função do soberano nas escolas cristãs. Manuais das escolas cristãs*

tas e práticas educacionais dos pedagogos Ratke e Comênio, há que se desenvolver, neste primeiro item, a problemática colocada nos séculos XVI e XVII: a concepção sobre a ciência, a fé e a natureza. Um pressuposto se coloca: à medida que o direito natural burguês, no século XVII, começava a eliminar sua fundamentação transcendente, buscando sua completa emancipação, a escola pública religiosa retomava a concepção de uma harmonia entre a “luz natural” e a “luz da revelação”.

A concepção burguesa de direito natural emancipava-se de Deus mas não conseguia superar o pensamento especulativo, a despeito de seus pensadores posicionarem-se contra a metafísica. O pensamento burguês apresenta o direito natural como uma explicação causal de momentos históricos e as relações de toda a sociedade passam a ser entendidas a partir do direito natural. A incapacidade da burguesia em construir naquele momento uma lei do movimento da história que fosse suficientemente ampla e funcionasse satisfatoriamente, tinha a ver com as condições objetivas da produção material da vida. Na ausência de uma lei suficientemente universal a apreender o movimento da história, a explicação religiosa, ampla e especulativa, retomava força e sustentava-se na consciência social. Isso explica porque a ordem natural e a revelação se harmonizavam na escola pública religiosa do Seiscentos.

Em seu livro “O Ensino Moral na Escola Cristã”, Ratke define: “*Por moral entende-se uma inteligência, captada na prática ética, que se encaminha para a aquisição de um bem maior*” (RATKE, 1994, p. 22). Funda a moralidade nas Escrituras e na Natureza: “*Conforme Romanos V, 15, os homens, trazendo inscritos em seus corações uma diferenciação entre o bem e o mal (...) aprenderam a seguir o bem*

e a evitar o mal” (Id., p. 23). Acrescenta a seguir: já à época de Alexandre Magno, de Sócrates e de Aristóteles, esta lei está em todos os homens; Moisés já a havia implantado na sua doutrina. Ratke define a virtude como “*uma capacidade da mente pela qual o homem inclina-se para levar uma vida digna, honrar a Deus e ao próximo*”. (Id., p. 30). A virtude provém da Natureza, mas é completada por Deus. Dessa forma, a ordem da natureza tem em comum a ordem da lei divina que a complementa.

Para Ratke, de 1612 (“Memorial de Frankfurt”) até 1635 (ano de sua morte), a natureza e a fé se harmonizavam, sendo esta uma ampliação do conteúdo naquela. A harmonia entre a crença e a natureza traz uniformidade a todas as coisas. A sua “Arte de Ensinar” baseou-se nessa uniformidade da ordem natural quando enuncia que o ensino começa com a exposição do geral e se completa com a observação das coisas naturais.

A harmonia exige que o ensino vá do geral para o particular, do conhecido para o desconhecido, do confuso e do vago para o conhecimento distinto, do exercício mais fácil e mais útil para o mais difícil e menos necessário. Esta é a ordem das coisas. Reconhece-se aqui a influência de Descartes.

A luz da natureza é uma intuição que permite julgar e captar o que é preciso

*A harmonia exige que o ensino vá do geral para o particular, do conhecido para o desconhecido, do confuso e do vago para o conhecimento distinto...
Esta é a ordem das coisas.*

saber para o bem temporal. Denomina-se assim porque qualquer pessoa, mesmo não pertencendo a nenhuma fé cristã, a descobre e a comprova; e, por meio dela, o homem é capaz de realizar o conhecimento natural de tudo o que é necessário a esta vida. Através dela, adquire-se a harmonia, as maneiras

cortesias e a ordem (Id., Livro 2, capítulo 9).

A concepção harmônica encontra-se em Vives e em Alstedt, amigo de Ratke e de Comênio, que ensinaram a harmonia do cosmo (V. RIOUX, p. 240 e HOFMAN, 1974, p. 54). Em “O Registro de Todos os Ensinamentos”, Ratke escreve: *“Todos os ensinamentos são tirados da Sagrada Escritura, da Natureza e das Línguas”* (RATKE, *op. cit.*, p. 36). Combinando a luz da revelação com a luz natural, o ensino leva mais facilmente à salvação.

Antecipa-se, de forma bem sucinta, o que será tratado no item seguinte: o conteúdo de ensino era, para Ratke e Comênio, extremamente conservador visto que o conteúdo religioso era predominante, não havendo necessidade de ser renovado. O que necessitava de atualização era o que o pedagogo alemão denomina de Método.

Se tudo está em harmonia neste mundo e tudo deve ser feito conforme a natureza, também a aprendizagem deve ser realizada conforme a ordem da natureza. (RATKE. Tratado de Administração Escolar, livro III, p. 26). A aprendizagem é natural ao homem. (Id., p. 31). Séculos após, seguindo-lhe os passos, Pestalozzi dirá: há somente um método, aquele que repousa nas regras eternas da natureza. Para Ratke, a

ser comprovado pelo seguinte: a natureza faz conhecer em primeiro lugar as coisas; esta é a sua ordem. Por isso, o Método deve expor as coisas antes dos instrumentos visto que estes são inventados em função daquelas. Para a inteligência esta ordem é cômoda, racional e lhe exige menos fadiga. Os exemplos, para explicar as regras, devem ser tirados das coisas e não dos instrumentos.

A concepção de uma natureza organicamente em harmonia remete o estudo também à filosofia e à ciência.

Até o século XVII, a filosofia e a ciência eram inseparáveis, afirma Heller em seu livro “O Homem do Renascimento” (HELLER, s/d, p. 299). Dessa posição podemos explicar porque cientistas, como Copêrnico (1473-1543), Kepler (1571-1630), e Galileu (1564-1642) não “entravam” nas aulas dos dois pedagogos. Há fortes comprovações, para quem os lê, que eles ensinavam nos seus livros didáticos uma terra fixa, central no mundo; que não se aventuravam ao heliocentrismo. A ciência estava muito dirigida para a formação do homem cristão em conformidade com as leis da natureza e não para transformar a natureza. E isto vai durar até a morte de Galileu.

Para os dois pedagogos a infinitude do mundo exprime simultaneamente o caráter

sem limites da capacidade humana e as imensas potencialidades do homem, mas este não expressa a compreensão científica do mundo. Comênio posiciona-se efetivamente contra

algumas descobertas científicas.

A filosofia da natureza e a ciência natural também não eram diferenciadas da experiência da natureza. A relação emocional entre os homens e a natureza era feita sem a mediação da ciência. O macrocosmo dos filósofos é reproduzido no microcosmo e resulta numa grande harmonia natural. No

Se tudo está em harmonia neste mundo e tudo deve ser feito conforme a natureza, também a aprendizagem deve ser realizada conforme a ordem da natureza.

harmonia é a qualidade essencial da natureza. Até os livros devem ser impressos de um modo uniforme e em partes simétricas, de acordo com a ordem natural. Dessa forma, seu conteúdo será mais facilmente ensinado e apreendido.

Existe, de acordo com a natureza, uma ordem nos instrumentos e nas coisas. Estas precedem àqueles. E isto pode

Quatrocentos já se escrevia nesta perspectiva. Policiano diz: *“A formosura de toda essa ordem provém de sua participação no primeiro inteligível, ou seja, entendida como a natureza da própria razão dos números que, difundindo-se e penetrando em todo o universo, está na própria fonte de uma beleza divina e ordem misteriosa”* (POLICIANO, 1998, p. 7)

Em Kepler, as leis das estrelas eram análogas às leis da música; ambas se fundavam na harmonia dos números, de acordo com os neopitagóricos e Vitorino da Feltre; ou de maneira mais ampla, de acordo com o Quadrivium. Somente a partir de suas obras maduras, a realidade e a natureza deixaram de ter uma estrutura orgânica e foram captadas mecanicamente estruturadas. Isso, no entanto, não significou que tivesse chegado o momento de estudos científicos com vistas à transformação da natureza ou que a mecânica celeste tivesse assento nos bancos escolares das escolas públicas religiosas. A filosofia e a ciência continuavam inseparáveis em Comênio e em Ratke. Ambas explicavam o mundo organicamente estruturado. A observação e a experiência figuravam como bases comuns nos seus métodos, porém, não estavam dirigidas para o sentido da transformação da natureza; eram apenas instrumentos construídos de acordo com a ordem natural.

A natureza e a natureza humana também eram concebidas como harmônicas, observadas não como um resultado da atividade dos homens, mas como um auto-movimento. Como se percebe, à base da harmonia está a legitimação do natural. Uma natureza concorde com a natureza humana não significava uma natureza humana igualitária. Os pedagogos ainda tinham muito presentes a violência das armas na Boêmia e dos anabatistas em Münster, para se

deixarem guiar por idéias revolucionárias de igualdade social.

A arte inseria-se também na compreensão de uma estrutura harmônica. Assim como os artistas imitavam os fenômenos da natureza, também a “arte de ensinar” era um instrumento

O pedagogo devia ser como um bom artista: ser um filósofo da natureza, um cientista natural e um inovador técnico, isto é, ser capaz de reconhecer a ratio naturae.

construído de acordo com a natureza e apresentava resultados práticos mais rápidos do que os da ciência que, à época, com Kepler, Galileu e outros, trabalhava com novas hipóteses. O pedagogo devia ser como um bom artista: ser um filósofo da natureza, um cientista natural e um inovador técnico, isto é, ser capaz de reconhecer a *ratio naturae*. O termo “arte de ensinar” provém da compreensão de que o método tinha que estar de acordo com a natureza a fim de executar uma obra com o auxílio da inteligência e conforme a luz da natureza e a fim de ajudar a ver melhor as coisas naturais e a entendê-las.

Bacon teve um papel importante nesta compreensão. Alves o cita quando afirma que qualquer pessoa humana, normal, seria capaz de traçar uma linha reta ou fazer um círculo perfeito. Com a ajuda de instrumentos - régua e compasso - qualquer pessoa poderia entender o desenvolvimento da ciência. Há que se observar que as leis, formuladas por Bacon, propõem que o objetivo da ciência é simplesmente descobrir as formas das coisas. E forma significa apenas a coisa enquanto observável, uma certa organização interna da matéria, segundo as leis da natureza. Bacon, querendo descobrir as formas das coisas, não se manteve a par do progresso científico de sua época. Lendo o capítulo de ROSSI, pode-se concluir que Bacon rejeitou Copêrnico e ignorou

Kepler; depreciou Gilbert e parecia desconhecer Harvey (ROSSI, 1989, p. 153s).

Em síntese, para a época, “arte” significava estudar as coisas na sua forma interna tal qual a natureza as apresentava. Significava observar a organização interna da matéria segundo a harmonia natural das coisas.

A “Arte de Ensinar”, enquanto uma “arte”, também tem dois aspectos: uma técnica didática escolar e uma techné para construir uma sociedade harmônica.

Alves escreve: “Por isso, enquanto termo definidor das novas condições criadas pelo surgimento e expansão das manufaturas, arte revelava-se anacrônico” (ALVES, p. 58). O anacronismo, conforme ele, manifestava-se num termo proveniente do artesanato mas que tem em vista a organização da manufatura.

À base da explicação sobre a harmonia estruturada do cosmo e a harmonia entre a natureza, a fé, a filosofia, a ciência e a arte, proponho que se preste atenção ao termo “arte”, utilizado pelo pedagogo alemão Ratke e pelo pedagogo morávio Comênio. Cito Aristóteles em meu auxílio para entender melhor o que eles queriam dizer. O que citar quer dizer? Para o pensador grego “arte” não significava apenas a figura dominante de uma técnica (techné) para se efetivar algo, mas é concebida também como a forma de organizar o espaço para a harmonia da sociedade.

Dessa maneira, introduzo uma possível explicação sobre o conceito, conforme o qual Ratke e, também, Comênio, aplicavam à “arte” um duplo significado: o de uma técnica, de um método ou de uma forma para se conseguir uma utilidade prática para a vida, no caso, a educação e, ao mesmo tempo, o de uma técnica ou de uma forma para se conseguir resultados práticos na sociedade, ou seja, a construção harmônica da so-

ciade. Nessa construção, as idéias de cooperação e de elos sucessivos e interdependentes na corrente, propostas pelos pedagogos, tomam significado.

Assim, reconhece-se a presença da idéia de cooperação que se caracteriza por uma estrutura em que todas as matérias se organizam em elos de cor-

rente sucessivos e interdependentes, tal como Alves propõe quando liga “arte” à manufatura. No “Regulamento Escolar de Gotha” encontra-se que as lições prescritas para cada classe

devem ser ministradas corretamente, sem pressa, indo de uma à outra e captando-se bem o antecedente. O Regulamento, em seu artigo 19, continua:

“Da mesma forma é preciso terminar o conteúdo que foi prescrito antes de se proceder ao que pertence à outra classe. Por exemplo, nas classes iniciantes, é preciso realizar a aprendizagem de sentenças e de salmos junto à silabação que deve preceder à exposição do catecismo e, ainda, na classe intermediária, deve ser estudado o Conceito Conciso antes de aprender o catecismo em seu todo na lousa de escrever e com pequenas perguntas” (Regulamento Escolar de Gotha, art. 19).

A harmonia natural aconselha passar-se às outras lições somente quando todas as anteriores forem assimiladas. Não há saltos na natureza.

A “Arte de Ensinar”, enquanto uma “arte”, também têm dois aspectos: uma técnica didática escolar e uma techné para construir uma sociedade harmônica.

A pedagogia ratiqüiana do “Método” ou da “Arte de Ensinar” prioriza a forma tanto num quanto noutro aspecto. A relevância dada ao método do ensino indica o caráter inovador tanto de Ratke (1617) quanto de Comênio (1635). A primeira preocupação deles foi a de revolucionar a “arte de ensinar”, a for-

ma ou o “Método”. Por que não revolucionou o conteúdo?

O Método é Racional e o Conteúdo Pertence ao Irracionalismo Religioso

O conteúdo de ensino era, para ambos os pedagogos, extremamente conservador visto que o religioso era predominante, não havendo necessidade de ser renovado. O que necessitava de atualização era o que o pedagogo alemão denomina de Método.

O livro “De Revolutionibus” de Copêrnico não faz parte dos conteúdos propostos pelos manuais didáticos de Ratke e de seus colaboradores. Copêrnico, Galileu, o telescópio, a concepção de natureza como uma estrutura orgânica, não entram nas escolas dos dois grandes mestres fiéis às suas crenças.

Não fazem parte do Método a concepção de uma natureza mecanicamente em concordância e a concepção científico-natural, isto é, a ciência aplicada à natureza a fim de transformá-la. Dessa maneira, sua consciência social reflete as leis gerais de um universo harmônico. A resposta a essas questões pode ser formulada na seguinte hipótese: o racionalismo do método revela a arte da prática do trabalho manufatureiro, uma prática objetivada, racionalizada e universalizada, mas a consciência social enraíza-se na harmonia universal e no irracionalismo social de cunho religioso, base da sociedade harmônica.

Por que o irracionalismo? As seitas e as igrejas reformadas sempre se baseavam na intuição e apareciam com seu fundamento místico. A interpretação da Bíblia foi, no entanto, racional e crítica a ponto de firmar-se em decisões concretas e objetivas no critério de verdade das questões, como transubstanciação, batismo

de crianças, milagres, hierarquia sacerdotal, indulgências, imagens, soberania papal, etc.

Eliminava-se radicalmente tudo o que não resistia ao claro entendimento e ao sentido da realidade. Zwinglio, com a oposição de Lutero, levou a explicação religiosa à completa racionalização. No entanto, o profano deveria submeter-se à fé; a vontade livre do indivíduo, à vontade divina.

A opacidade das relações sociais articulava o pensamento com uma compreensão irracionalista da sociedade. A despeito do caráter não cognoscível dos nexos objetivos, estes eram experimentados como algo que se encontra em harmonia com a liberdade individual. Imputava-se ao plano divino tal harmonia.

A construção de uma sociedade organicamente harmônica exigia que a “educação para todos” fosse direcionada para fins úteis e práticos. Este foi o objetivo do príncipe Ernest I e de Andreas Reyher ao elaborar o Regulamento Escolar de Gotha. O Método de Ratke e a Arte de Ensinar de Comênio forneceram os fundamentos para este Regulamento (1642), ressaltando-se que RIOUX considera o Regulamento “*inteiramente e profundamente ratiquiana*”. (RIOUX, p. 272)

No primeiro ponto, o Regulamento prescreve o ensino das horas e revela a utilidade do ensino para a vida: o pro-

Não fazem parte do Método a concepção de uma natureza mecanicamente em concordância e a concepção científico-natural, isto é, a ciência aplicada à natureza a fim de transformá-la.

fessor mostra a duração de uma hora na ampulheta ou no relógio de sol. Há uma nova concepção de tempo, o do relógio, na prática do trabalho manufatureiro, uma concepção diferente da do artesão e das cerimônias religiosas da igreja.

A seguir dá outras orientações para outros conteúdos que revelam especificamente o lado prático da educação escolar na vida do aluno:

“Os doze zodíacos e a mudança da lua devem ser ensinados no calendário; as figuras que significam as quatro fases da lua, devem ser aprendidas e, posteriormente, o professor deverá demonstrar a que mês pertence cada signo e quando se diz: o sol anda em Leão ou em Virgem, demonstrar a que mês pertence o signo; o mesmo se deverá fazer para o mês do feno ou para o mês de agosto” (art. 2).

O artigos seguintes estão a indicar a compreensão do tema através da experiência comparativa:

“Em relação ao relâmpago e o trovão, há que se entender porque o raio aparece antes do trovão ser ouvido, apesar de os dois ocorrerem ao mesmo tempo. Isso pode ser experimentado com um tiro de espingarda disparado de longe: não obstante o fogo e o tiro ocorrerem ao mesmo tempo, o fogo é visto logo e o tiro é ouvido depois” (art. 5).

A ordem natural das coisas práticas está indicada nas recomendações seguintes:

“Os quadrantes do mundo devem ser ensinados a partir da igreja, pois o altar sempre está posicionado no amanhecer e quem olhar para o altar está olhando para o oriente e tem atrás de

As “lições das coisas” são a tônica principal do Regulamento, como se percebe nos três exemplos seguintes:

“Para que se possa ensinar melhor as hortaliças, os arbustos e as árvores, deve-se buscar as plantas nas hortas e nos arredores, além de apresentar folhas secas, cosidas ou coladas no papel a fim de servir de demonstração” (art. 8)

“Ao se ensinar as partes do corpo humano, os preceptores devem aproveitar a ocasião quando se mata um porco ou um outro animal por perto; levar ali as crianças e ensinar-lhes as partes componentes do corpo” (art. 14).

Nas aulas de aritmética, há que se apresentar a ordem natural do território, dividido socialmente:

“Os professores não devem apenas ditar à juventude a medida, como, por exemplo, a polegada; devem fazer com que os alunos a desenhem na lousa de escrever. Devem fazer a demonstração com a régua como medir precisamente uma vara (N. T.: 1,10m), informando ainda que a figura do livro foi retirada da Ordem Florestal dos Príncipes, pois, foi a partir dessa Ordem que o território foi medido, dividido e vendido. (...) O professor faz perguntas: quantas polegadas tem um palmo? Quantas polegadas mede o sapato? O professor também deve ensinar e mostrar as diferentes medidas existentes” (art. 1 do III)

Cabe bem a frase do poeta argentino Jose Larraalde a perguntar após cada tema introduzido nos seus versos criollos: “Hé, pa’ qué sirve?” (“Herencia pa’ un Hijo Gaucho”). 350

anos antes, Ratke fazia a mesma pergunta: “Para que serve?” (“Was nützt es?”) Ali estava uma questão que os tempos não conseguiram resolver. A propaganda da reforma do Ensino Médio, em 1999, quer resolvê-la de vez: o ensino serve para a vida!

A utilidade prática que têm as coisas, a forma interna que elas possuem e a experiência para verificar como elas funcionam, perfazem a problemática a ser analisada por Ratke.

si o ocidente, à mão direita o sul e à esquerda o norte” (art. 6).

“O salgueiro não serve apenas como lenha para queimar, mas também serve para naturalmente proteger as margens dos rios em forma de diques” (art. 11).

A utilidade prática que têm as coisas, a forma interna que elas possuem e a experiência para verificar como elas funcionam, perfazem a problemática a ser analisada por Ratke. A tarefa escolar resume-se nisso e nunca na de dar uma explicação científica das coisas.

Acentuamos acima que, à época, o movimento burguês assumia nova concepção sobre o direito natural, orientada para o sentido “científico-natural”. Observa-se isso nos escritos de Grotius e nos de Bodin. Ratke conhecia esses escritos. Comênio também. Observamos acima que nem um nem outro orientavam sua Didática pelo direito natural emancipado, como queria Grotius. A harmonização entre a fé e a natureza implicava também a harmonia entre a fé e a ciência, sendo esta última considerada como entendimento e explicação das coisas naturais.

Propunha-se uma instrução escolar voltada para o ensino prático e útil das coisas; de preferência, objetos naturais. Por que Ratke não apresentou um ensino prático e útil, tendo por referência o desenvolvimento das forças produtivas, como a utilidade da mineração, da metalurgia, das bombas hidráulicas, etc.?

Ratke apresenta uma lista grande das profissões de sua época. O que dizer dessa lista? A simples enumeração nada diz sobre as relações de produção, pois, Marx nos ensina: *“Não é o que se faz, mas como, com que meios de trabalho se faz, é o que distingue as épocas econômicas”* (MARX, I, p. 151). O que se quer inserir aqui é a posição burguesa de Ratke. Ele se alinha no pensamento da burguesia e não na do feudalismo. Isso ele deixa claro em vários pontos de sua obra.

As manufaturas se desenvolviam nos principados alemães. A indústria mineira, a metalúrgica e a de panos se sobressaíam. Lã, roupa branca, algo-

ção, linho, fustão e seda eram mercadorias produzidas e comercializadas. A indústria européia de terciopelos, passamanes e brocados localizava-se também no Sul da Alemanha. O segundo ramo mais importante foi a meta-

Propunha-se uma instrução escolar voltada para o ensino prático e útil das coisas; de preferência, objetos naturais.

lurgia em combinação com a mineração, na Saxônia e no Tirol. A construção de poços, galerias, drenagens, bombas hidráulicas para a elevação das águas, altos fornos para produzir o carvão vegetal, a produção de vidro e as artes gráficas estavam ali bem desenvolvidos. A obtenção e a transformação do ferro ocupava, nesta época, mais de mil trabalhadores só na Alemanha. Entretanto, nenhuma dessas profissões é mencionada na lista elaborada por Ratke, uma lista que dá sustento ao ensino das coisas naturais.

Nos textos de Ratke não se encontra referência a: microscópio composto, telescopia, instrumentos náuticos (astrolábio e sextante), invenção astronômica de Brahe, hidro-mecânica, ótica na base de Kepler, magnetismo, botânica, biologia, anatomia de Vesalio, arte da navegação, engenharia técnica, tecelagem, metalurgia, mineração, abastecimento de água etc. O leitor pode-me contestar dizendo que são matérias que não cabem na instrução primária. É verdade. Mas, não há sequer referência prática a essas matérias. Talvez por isso é que Bodin exigia um ensino profissional.

Não se tem notícia de nenhuma ciência, que desenvolvia o conhecimento ou o domínio da natureza, estivesse nos conteúdos do pedagogo. Bacon, o pensador da utilidade prática da ciência, teve influência em Ratke. Propôs o experimentalismo, a investigação co-

operativa da natureza e a observação no intuito de descobrir novas formas para se entender a natureza. O Método de Ratke propôs a observação e o experimentalismo e o exame das coisas. Observação e experimentalismo em Ratke e também em Comênio, são, no

Observação e experimentalismo em Ratke e também em Comênio, são, no entanto, diferentes de comprovação científica; têm a ver com a eficiência e a utilidade.

entanto, diferentes de comprovação científica; têm a ver com a eficiência e a utilidade.

Laski escreve que o século XVII começou a ver tudo de um novo modo, provocativo e criador (LASKI, p. 58). À emergência do secularismo, Ratke opõe a emergência do príncipe cristão num Estado religioso; a um novo modo de ver a sociedade e a ciência, opõe uma nova forma de ensinar, com postulados inteiramente novos. Não se deixa levar pelos novos resultados da ciência; importa-se, sim, com o novo espírito administrativo, com a racionalização do princípio administrativo na escolarização das crianças e dos jovens em favor da religião reformada.

De um lado, a crescente racionalização do trabalho do artesão e sua tendência a dominar racionalmente a matéria e a natureza - dos círculos artesanais ligados à religião calvinista ascendeu um estrato a partir do qual se foi configurando a burguesia manufatureira -, e, de outro, o sucesso do trabalho manufatureiro na produção da vida material, orientam a consciência social para a totalidade das relações sociais. O ser social articulado com o pensamento de Ratke resulta em postulados pedagógicos orientados para a produção de instrumentos para fins não materiais na “Arte de Ensinar” ou no “Método”.

Conclusão

A grande acentuação que Ratke - também Comênio, a meu parecer - deu à forma de ensinar, à Didática, à Arte de Ensinar, ao Método, habilitou as suas propostas a terem a universalidade de que gozaram. À semelhança das técnicas descobertas na produção manufatureira, as descobertas de Ratke e de Comênio na utilização da produção não-material ou no ensino, mantêm uma universalidade através dos tempos.

A pergunta: por que Ratke e Comênio não tiveram maiores sucessos em sua época?

As respostas são muitas e variadas. Anotemos algumas. As guerras religiosas acabaram por deslocar a produção e o comércio do interior da Europa - dos rios e do Mediterrâneo - para os portos dos mares ao norte, deixando os principados sem recursos para manter as escolas. As guerras, também, diminuíram a população pela metade, na Alemanha.

O século XVII caminhava para o que se denominou de Absolutismo e, conseqüentemente, para o que os autores denominam de “refeudalização” de uma grande parte da Europa. Os historiadores falam da “Idade Barroca” que sucede à Reforma e antecede ao Iluminismo. Nesta época a “União Hanseática” - confederação política e comercial de cidades prósperas - se enfraquecia e os príncipes fortificavam-se em detrimento das cidades e dos pequenos senhores. A administração central dos soberanos penetrava em todas as camadas burguesas e eliminava as gestões autônomas. Cabia ao Estado melhorar a economia e a sociedade; cabia, também, a ele a tarefa da educação popular. Ao pensamento individualista sucediam os grandes sistemas filosóficos; à escola dos sábios, a escola popular. Ratichius se inscrevia no primeiro período da “Idade

Barroca”: concentrava nas mãos do príncipe, responsável perante Deus, pela gestão global e uniforme do país. A educação concedia a cada indivíduo, conforme seu mérito, os conhecimentos gerais e as técnicas indispensáveis para uma vida coletiva solidamente estruturada e hierarquizada, tendo-se em vista o bem-estar terreno e a felicidade eterna. Uma língua única purificada contribuiu para a coesão da sociedade harmônica (V. RIOUX, 1963, p. 271s.).

Essas explicações são importantes mas não se esgotam nesse contexto. É preciso observar que as técnicas manufatureiras não se modificam muito com as máquinas que surgiram com o desenvolvimento posterior do capitalismo. A maquinaria insere na produção técnicas mais aceleradas e um conteúdo novo: a aplicação científica na transformação da natureza. Percebe-se que os novos conteúdos inseridos pela maquinaria podiam ser ministrados com a utilização das mesmas técnicas utilizadas na manufatura, ou seja, a produção em série, a decomposição das tarefas em parcelas etc.

A consciência social, impregnada pelas idéias luteranas e hussitas, gerava movimentos favoráveis para a “educação para todos” e gerava métodos que viabilizassem a universalização dos conteúdos religiosos. Dessa forma, os conteúdos religioso-naturais prevaleciam sobre os científico-naturais. Isso, à época das propostas pedagógicas. A aceitação delas em séculos posteriores tem a seguinte explicação.

A consciência social forma-se a partir das condições materiais e estas também se modificam a partir daquela. A produção em bases manufatureiras - e, depois, com as máquinas - implicava em leis de produção, leis gerais, válidas universalmente, leis objetivas e racionais. A universalidade da produção fazia originar também uma consciência

social que considerava suas leis acima das pessoas, leis supra-humanas a que os homens tinham que se submeter.

A presença da manufatura que inaugurou um método de trabalho objetivo, racionalizado e universal na criação de instrumentos de trabalho, influenciou Ratke e Comênio a aplicar as técnicas da produção material ao método de ensino, uma produção não-material. A objetivação do trabalho na produção da vida material e a coisificação das relações humanas, no entanto não estavam na consciência social à época de Ratke e de Comênio.

Especificamente tem-se em Ratke e em Comênio um método de ensino racionalizado, universal e objetivo; junto à criação de instrumentos de trabalho didático para a escola - os livros escolares -, a arte de ensinar baseou-se mais no método do que no conteúdo das disciplinas. Copêrnico, Galileu, o telescópio, a concepção de natureza como uma estrutura mecânica não entram nas escolas dos dois pedagogos, fiéis às suas crenças. Suas idéias sobre a administração escolar encontram-se firmados na arte de ensinar, no método de ensino e efetivam-se com a utilização de manuais, instrumentos didáticos racionais, uniformes, objetivos e universais; fundam-se no racionalismo individual a conviver com o irracionalismo da situação social. Para que se efetivasse uma

A arte de ensinar baseou-se mais no método do que no conteúdo das disciplinas.

educação para todos, no caso de Ratke, o Estado era a garantia: com a ajuda da igreja reformada, devia organizar e controlar toda a educação escolar. O método, baseado nas técnicas da manufatura, dá o alcance de universalidade, de eficiência e do que Alves denomina de “barateamento do ensino”.

A “arte de ensinar” garantia uma “technè” eficiente na “educação para todos” e uma arte capaz de efetivar a sociedade harmônica. Ratke lutava pela unificação da Alemanha, por uma lín-

gua única, por uma nação burguesa e luterana. Essa luta de Ratke traduz-se por escritos que propõem um pensamento único, um tema fecundo a ser estudado no pedagogo alemão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Luiz Alves. *A Produção da Escola Pública*. São Paulo: UNICAMP, 1998.
- COMÊNIO, João Amós. *Didáctica Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.
- HELLER, A. *O Homem do Renascimento*. Lisboa, Ed. Presença, s/d
- HOFMANN, F. *Das Schulbuchwerk Wolfgang Ratkes zur Allunterweisung*. Ratingen:Aloys Henn Verlag, 1974.
- KOFLER, L. *Zur Geschichte der bürgerlichen Gesellschaft*. Hamburg. Verlag GMBH, 1966
- MARX, Karl. *O Capital*. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Os Economistas).
- RATKE, W. *Allunterweisung*. Ratingen:Aloys Henn Verlag, 1974
- RATKE, W. *Die SittenLehr der Christlichen Schule*. Oberhausen:Context-Verlag, 1994.
- RATKE, W. *Etliche Punkten, auf Welchen die Didactica oder Lehrkunst beruhet*. Halle: Hohendorf, 1842.
- RIOUX, G. *L'Oeuvre Pédagogique de Wolfgangus Ratichius*. Paris:J. Vrin, 1963.
- ROSSI, P. *A Ciência e a Filosofia dos modernos*. São Paulo: UNESP, 1989

RESUMO DAS DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS

MAIO A DEZEMBRO DE 1999

<i>Autora</i> MARIA REGINA BERTHOLINI AGUILAR	Lendo e Relendo o Ensino de Leitura em Mato Grosso do Sul
---	--

<i>Data da Defesa</i> 05/99 <i>Orientadora</i> Prof ^ª . Dr ^ª . Ana Lúcia Eduardo Farah Valente <i>Co-orientadora</i> Prof ^ª . Dr ^ª . Maria Adélia Menegazzo <i>Banca Examinadora</i> Prof. Dr. Marcos Villela (UFPel) Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório (UFMS) Prof ^ª . Dr ^ª . Ana Maria Gomes (UFMS) Prof ^ª . Dr ^ª . Alexandra Ayach Anache (UFMS)	<i>Resumo</i> Esta pesquisa objetiva verificar os “efeitos” da proposta prática adotada pela Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul, especificamente nos seus aspectos direcionados à leitura, ao longo de aproximadamente dez anos. Para atingir tal objetivo, foram coletados depoimentos dos professores das 4as. Séries do Ensino Fundamental da cidade de Aquidauana-MS. As teorias de Bakhtin e Vygotsky conduziram as nossas reflexões e análises, favorecendo a constatação de que o ensino da leitura, da forma como vem sendo operacionalizado, é o reflexo da falta de uma política educacional comprometida com a formação crítico-reflexiva do professor.
---	---

<i>Autora</i> TEREZINHA PEREIRA BRAZ	Financiamento da Escola Pública: Uma Tarefa da Sociedade
--	--

<i>Data da Defesa</i> 08/99 <i>Orientador</i> Prof. Dr. Sandino Hoff <i>Banca Examinadora</i> Prof. Dr. Dermeval Saviani (UNICAMP) Prof. Dr. Gilberto Luiz Alves (UFMS) Prof. ^a Dr. ^a Ester Senna (UFMS)	<i>Resumo</i> Esta pesquisa trata do financiamento complementar do ensino fundamental na rede pública de ensino de Campo Grande/MS. A insuficiência de recursos oficiais que levou as escolas públicas a buscar mais verbas na sociedade é explicada pela lógica do capital acumulado que se realiza de forma cíclica, manifestando-se pela expansão e contração sucessivas da produção de mercadorias. Esse caráter cíclico do capital faz com que ocorram, desde os seus primórdios, crises econômicas de amplitude, profundidade e duração variáveis em seu interior, provocando tempos de estagnação econômica e menos investimentos nos setores da sociedade. Em decorrência desse movimento do capital, o Estado é obrigado a realizar tarefas para manter o curso da acumulação de capitais, investindo na educação apenas o suficiente para amenizar os conflitos sociais e transferindo quase o total custeio da educação para a sociedade. Esta, além de pagar seus impostos, ainda é chamada para complementar os recursos destinados para a educação, neste caso, o ensino fundamental. Constatou-se no decorrer da investigação que esses recursos arrecadados na sociedade não são complementares, mas sim, a principal verba que permite o funcionamento da escola pública de ensino fundamental, uma vez que são mais vultuosos do que o recurso oficial enviado diretamente à escola para a manutenção e desenvolvimento do ensino. A argumentação teórica desta pesquisa mostrou que a tendência do Estado será, cada vez mais, a de chamar a sociedade para assumir o financiamento da educação, dada as constantes crises do capital.
--	--

<i>Autora</i> ANA PAULA GOMES MANCINI	Concursos Públicos para Admissão de Professores no Município da Corte: 1876 – 1886
---	--

<i>Data da Defesa</i> 01/10/99 <i>Orientador</i> Prof. Dr. Sandino Hoff <i>Banca Examinadora</i> Prof. Dr. Jean Vincent-Marie Guhur - (UEM) Prof. Dr. Gilberto Luís Alves – (UFMS) Prof. ^a Dr. ^a Élcia Esnarriaga de Arruda - (UFMS)	<i>Resumo</i> O presente trabalho é resultado de uma pesquisa que teve como objetivo central a investigação dos concursos públicos para admissão de professores primários no município da Corte nos anos de 1876 a 1886. As instruções especiais, os relatórios, memoriais dos candidatos, bem como as provas dos concursos para provimento das cadeiras vagas na Corte forma as fontes primárias da pesquisa. Além desses documentos foram analisados os processos dos concursos, editais de convocação, despachos imperiais, jornais da época, relatórios, programas e decretos relativos à seleção de professores. Dessa análise ressaltam-se os conflitos evidenciados nos documentos que tinham o intuito de discutir e avaliar a utilização dos concursos para seleção de professores e as prioridades dos concursos em relação à formação dos professores – via ensino mútuo e, posteriormente, método intuitivo utilizado nas escolas normais, sem perder de vista as necessidades pedagógicas, econômicas e sociais da época.
--	---

<p><i>Autora</i> ANDRÉIA CARLA DEUNER BRUNETTO</p>	<p>Os Labirintos da Imagem: quem é o deficiente para aquele que o educa?</p>
--	---

<p><i>Data da Defesa</i> 29/10/99 <i>Orientadora</i> Prof.^a Dr.^a Márcia Simões Corrêa Neder Bacha <i>Co-Orientador</i> Prof. Dr. David Victor- Emmanuel Tauro – (UFMS) <i>Banca Examinadora</i> Prof.^a Dr.^a Maria Anita C. Ri- beiro (PUC/RJ) Prof.^a Dr.^a Alexandra Ayach Anache - (UFMS)</p>	<p><i>Resumo</i></p> <p>O objetivo deste trabalho é analisar como o deficiente é visto pelos outros, seus semelhantes, e sobretudo pelo professor e técnico de Educação Especial que com ele trabalha. Partindo de uma abordagem psicanalítica, acreditamos que a constituição do sujeito se faz pela alteridade. A forma como é visto pelo outro, pelo professor, enfim, pela cultura, determina como o deficiente mesmo se vê. Elaboramos um perfil das duas instituições de Educação Especial nas quais trabalhamos, e analisamos a dicotomia entre integrar ou institucionalizar o deficiente: frequentar ensino regular ou serviços especializados? A partir dos relatos de discriminação aos deficientes tanto em nossa cultura, como a exposição que na Antiguidade Clássica os gregos faziam com as crianças que nascessem com alguma deficiência observável no corpo, analisamos porque o deficiente é o estranho, o diferente. Haveria uma tentativa de negar a deficiência, e por que? Definimos o sujeito psicanalítico como essencialmente um deficiente pulsional, desamparado, estrangeiro e manco, tal como Édipo e, posteriormente fizemos uma relação entre o deficiente, o feminino e a castração.</p>
---	---

<p><i>Autora</i> DARCY IMACULADA DE OLIVEIRA</p>	<p>O Feminino e o Masculino no ensino de Matemática: As Representações das Professoras do Ensino Fundamental</p>
--	---

<p><i>Data da Defesa</i> 29/10/99 <i>Orientadora</i> Prof.^a Dr.^a Ana Maria Gomes - (UFMS) <i>Banca Examinadora</i> Prof.^a Dr.^a Marta Maria Pontin Darsie – (UFMT) Prof. Dr. Sônia da Cunha Urt – (UFMS)</p>	<p><i>Resumo</i></p> <p>O presente estudo tem como objetivo principal avaliar o entrelaçamento entre as representações sociais de gênero das professoras de Matemática do Ensino Fundamental – enquanto mulheres, alunas, professoras – e o cotidiano do ensino dessa disciplina. Em outras palavras, tomando como referência as relações de gênero, investiga-se como as representações e crenças de gênero estão presentes no pensar e agir das professoras. O estudo parte do pressuposto de que a sociedade, ao atribuir funções e características distintas à mulher e ao homem, contribui para que as representações sociais de gênero, construídas ao longo das experiências femininas como alunas, mulheres, professoras de Matemática, estejam presentes nas relações escolares, mais especificamente quando as professoras ensinam Matemática. O trabalho foi desenvolvido em pesquisa do tipo qualitativo, junto às escolas da rede estadual do Ensino Fundamental da cidade de Rondonópolis/MT. Os dados foram coletados por observação sistemática em aula de Matemática e de entrevistas semi-estruturadas com dez professoras de 3ª e 4ª séries e dez de 5ª a 8ª série. A análise interpretativa dos dados revela que as professoras manifestam, de forma explícita e implícita, as representações sociais de gênero estabelecidas na sociedade e desenvolvem atitudes que podem levar os alunos à formação de idênticas representações, perpetuando o pensamento de inferioridade da mulher e superioridade do homem em relação às habilidades em Matemática. Fato que constitui um alerta para o movimento cíclico deste processo.</p>
---	---

<i>Autora</i> ELISÂNGELA ALVES DA SILVA	Os Organismos Internacionais e as Tendências para o Trabalho do Professor
--	---

<i>Data da Defesa</i> 16/11/99 <i>Orientador</i> Prof. ^a . Dr. ^a Ester Senna <i>Banca Examinadora</i> Prof. ^a Dr. Romualdo Portela de Oliveira – (USP/SP) Prof. ^a Dr. ^a Regina Teresa Cestari de Oliveira – (UFMS) Prof. ^a Dr. ^a Élcia Esnarriaga de Arruda - (UFMS)	<p style="text-align: center;"><i>Resumo</i></p> <p>Este trabalho analisa as tendências apontadas pelos Organismos Internacionais – Banco Mundial e UNESCO - para o trabalho do professor, frete ao processo de redefinição do financiamento das políticas públicas. Para atingir esse propósito realiza-se, inicialmente, uma análise da constituição das políticas públicas como pressupostos da reprodução do capital e das condições de vida dos trabalhadores, procurando identificar as razões pelas quais essa orientação começa a ser questionada e chegando, finalmente, às novas orientações para as políticas públicas no mundo contemporâneo, as quais passam a ser direcionadas por uma orientação neoliberal. Considerando-se que os Organismos Internacionais tornam-se responsáveis pela reestruturação neoliberal nos países em desenvolvimento, prioriza-se a análise de suas principais orientações para a redefinição das políticas públicas, em especial no que se refere à política educacional, enfocando o trabalho do professor indicam que sua função vai muito além da transmissão de conhecimentos, tendo seu papel ressaltado com maior ênfase no que se refere à gestão dos conflitos que permeiam a sociedade contemporânea, cultivando determinados valores e atendendo a inúmeras outras necessidades que emergem das transformações mais recentes no mundo. Dessa forma, os Organismos Internacionais revelam-se, mais do que representantes do pensamento neoliberal, como tradutores das novas necessidades da sociedade.</p>
---	---

<i>Autor</i> PAULO CESAR DUARTE PAES	Arte - Educação para adolescentes em privação de liberdade: análise crítica de uma experiência
---	---

<i>Data da Defesa</i> 01/12/99 <i>Orientador</i> Prof. Dr. Jesus Eurico Miranda Regina <i>Banca Examinadora</i> Prof. Dr. Alipio Casali - (PUC/SP) Prof. ^a . Dr. ^a . Alexandra Ayach Anache – (UFMS)	<p style="text-align: center;"><i>Resumo</i></p> <p>Dezenas de oficinas de arte – educação foram realizadas nos últimos 16 anos, por um grupo de educadores de Campo Grande, Mato Grosso do Sul., junto a adolescentes em situação de dificuldade social ou em conflito com a lei. Esta prática sistemática necessitava de uma avaliação teórica para subsidiar a sua execução. O presente trabalho tem por objetivo proporcionar uma reflexão sobre o impacto educacional de duas oficinas de arte – educação para adolescentes que cumprem medida sócio – educativa de internação, por terem cometido atos infracionais graves, conforme prevê o Estatuto da Criança e do Adolescente. A oficina de teatro aconteceu no primeiro semestre de 1993, na unidade de internação do Avenida Bandeirantes. Um grupo de aproximadamente 20 alunos participou das oficinas durante cinco meses e montou uma peça que foi apresentada no Teatro Aracy Balabanian e na própria unidade de internação, com ampla repercussão na mídia local. A Segunda oficina, de artes plásticas, aconteceu na unidade do Bairro Los Angeles, no segundo semestre de 1994. Aproximadamente 20 adolescentes participaram das oficinas e expuseram seus trabalhos, no Centro Cultural José Octávio Guizzo e na própria unidade, com ampla cobertura da mídia local. As experiências são avaliadas criticamente, com base numa concepção sócio – cultural, pressupondo a condição de adolescentes em conflito com a lei como fruto de uma construção histórica e não como uma prática individual. A função de arte na educação destes adolescentes, nesta perspectiva, é a de integrar o aluno que participe das oficinas à comunidade, proporcionando a sua socialização. Essa pesquisa pretende identificar quais as contribuições da arte – educação no processo sócio – educativo de adolescentes que se encontram em privação de liberdade por terem entrado em conflito com a lei.</p>
---	--

Nasce uma nova Instituição Educacional
Gilberto Luiz Alves

A Escola Pública Contemporânea em
Questão. A Cornelius Castoriadis (1922-1997).
Com lembranças de seus seminários de 1979-87.
David V. E. Tauro

A Objetivação do Trabalho na Escola:
implicações educativas atuais
Carla Villamaina C. de Souza,
Celeida Maria Costa S. Silva,
Fátima Regina R. Burlamaqui,
Samira S. Pulchério Lancillotti e
Sônia Mara Flores

A Escola Pública Religiosa: Comênio
Iara Augusta da Silva e Sandino Hoff

O Papel do Estado na
Determinação das Funções da Escola
Elisângela Alves da Silva Scaff

Anotações preliminares para um debate:
Em pauta "A Produção da Escola Pública
Contemporânea" de Gilberto Luiz Alves
Elcia Esnarriaga de Arruda

Nas Pegadas do Iluminismo,
os Ensaios Para a Formação do
Homem das Luzes e os Móveis Para
a Produção da Escola Pública Contemporânea:
Um Colóquio com ALVES
Olga Maria dos Reis Ferro

As Decisões Internacionais no
Financiamento Público do
Ensino Fundamental
Terezinha Pereira Braz

Universidade e Pesquisa.
Primeiros apontamentos.
Jean Vincent Marie Guhur

Para Ler os Clássicos:
Lições de Montaigne.
Zelia Leonel

Mestres do Sagrado:
A Tradição da Festa do Divino
na Pontinha do Cocho e a Educação
Marlei Sigríst e
David Victor-Emmanuel Tauro

Escola Pública Religiosa: Ratke
Sandino Hoff

