

# UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

**Reitor**

Geraldo dos Santos Queiroz

**Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação**

Maria Cristina Dal Pian Nobre

**Pró-Reitor de Extensão Universitária**

Leão Pereira Pinto

**Diretor do Centro de Ciências Sociais**

**Aplicadas**

Célia Maria da Rocha Ribeiro

**Chefe do Departamento de Educação**

Jomária Mata de Lima Alloufa

**Coordenador do Programa de Pós-Graduação  
em Educação**

Arnon Alberto Mascarenhas de Andrade

**Diretora da Editora Universitária**

Elizabeth Raulino Camara

EDUCAÇÃO EM QUESTÃO aceita e solicita colaboração de colegas profissionais de educação, assim como encomenda artigos que pretende publicar. Todos os textos são submetidos ao Conselho Editorial, a quem cabe a decisão final sobre sua publicação. Dentre os critérios utilizados para julgamento dos artigos, destacam-se: identificação do artigo com a linha temática da revista, ineditismo (pelo menos a nível nacional), originalidade, atualidade, oportunidade, relevância e contribuição do artigo para a área, coerência dentro da abordagem escolhida e clareza. As opiniões expressas nos textos assinados são de inteira responsabilidade de seus autores e não expressam necessariamente a posição do Departamento de Educação ou do Conselho Editorial da revista. Os originais de artigos e comunicações deverão ser encaminhados em três vias com o máximo de 30 laudas datilografadas em sua forma final, em espaço dois, e os comentários e resenhas, 10 laudas, e não serão devolvidos. Preferencialmente os artigos e resenhas deverão ter notas, citações e bibliografia registradas no final do texto, segundo as normas da ABNT. Os artigos deverão ser acompanhados de um resumo na extensão máxima de duzentas palavras, nome e endereço da instituição onde foi realizado o trabalho, nome do(s) autor(es), seus principais títulos e atividades.

**ENDEREÇO PARA CORRESPONDÊNCIA**

Revista EDUCAÇÃO EM QUESTÃO

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Centro de Ciências Sociais Aplicadas

Departamento de Educação

Campus Universitário - Lagoa Nova - 59072-970 - Natal-RN

Tel.: (084) 231-1266 - Ramais 450 e 457 - Fax: (084) 231-0066

# EDUCAÇÃO *em* QUESTÃO

ISSN 0102-7735

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

Editora Universitária  
Natal - RN  
jan. a dez. 92

**entrevista**

**VANILDA PAIVA**

CONSELHO EDITORIAL:

**Conselho Deliberativo:**

Geraldo dos Santos Queiroz,  
José de Castro, Maria Estela  
Costa Holanda Campelo,  
Maria Aparecida de Queiroz,  
Maria Doninha de Almeida,  
Maria Júlia de Paiva Almeida,  
Maria Salonilde Ferreira.

**Comissão Editorial:**

Analice Cordeiro dos Santos,  
Antonio Cabral de Neto, Dione  
Violeta de Medeiros, Juvaneide  
Gerlayne de Aguiar, Luzimar  
Sousa e Silva.

COMITÊ CIENTÍFICO  
NACIONAL:

Carlos Roberto Jamil Cury  
(UFMG), Gilberto Luiz Alves  
(UFMS), Marieta Cruz Dias  
Teixeira (UFG)

COMITÊ CIENTÍFICO  
INTERNACIONAL:

Louis Marmoz (Universidade de  
Caen - França).

EDITOR E JORNALISTA  
RESPONSÁVEL:

José de Castro (Registro  
DRT/RN Nº 235).

EDITOR ASSISTENTE:  
Maria Doninha de Almeida

CORRESPONDENTE:  
Marta Maria Almeida Castanho  
Pernambuco (SP)

DIREÇÃO DE ARTE, CAPA E  
ILUSTRAÇÕES:  
Elizabeth Raulino Camara

REVISÃO DE PORTUGUÊS:  
Jorge Pinho

REVISÃO:  
Risoleide Rosa

SECRETÁRIA DE REDAÇÃO:  
Rivanilda Ramalho

NORMALIZAÇÃO:  
Rildeci Medeiros

EDITORAÇÃO:  
Marize Castro

COMPOSIÇÃO:  
Ana Maria Coelho

COORDENAÇÃO GRÁFICA:  
Francisco Guilherme de Santana

MONTAGEM:  
Cristiana Barbosa (estagiária)

FOTOLITO:  
Luís França e Maria José Lima

IMPRESSÃO:  
José Gilberto e Janduí B. de  
Noronha

AGRADECIMENTO:  
Especial agradecimento ao  
Prof. Aluísio Alberto Dantas,  
ex-Diretor do CCSA, pelo seu  
empenho e apoio à EQ durante  
a sua gestão.

FINANCIAMENTO:  
Este número foi financiado pela  
Pró-Reitoria de Pesquisa e  
Pós-Graduação e pelo  
Programa de Pós-Graduação  
em Educação da UFRN.

---

Revista educação em questão

v.1 - nº 1 - 1987

Natal. UFRN - CCSA, Departamento de Educação  
Semestral

1. Educação - Periódico. I. Título

RN - UF/BC

01/87

CDU 37(05)

ISSN 0102 - 7735

---

Catálogo na fonte: Biblioteca Central "Zila Mamede".  
Divisão de Processos Técnicos.

artigos

A QUE SE DESTINA A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO? Márcia S. C. Neder Bacha	11
O COTIDIANO DO ALUNO TRABALHADOR: UMA "NOVA" ABORDAGEM PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO CURSO SUPLETIVO Luzimar de Sousa e Silva Maria Doninha de Almeida Maria Júlia de Paiva Almeida	31
A CONTRIBUIÇÃO DA CATEGORIA GRAMSCIANA DE SOCIEDADE CIVIL NO ENTENDIMENTO DA CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR NA SOCIEDADE BRASILEIRA Maria Luisa Santos Ribeiro	49
PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA: UM ESTUDO DA CRIANÇA PRÉ-ESCOLAR Maria Estela Costa Holanda Campelo	61
A PROFISSIONALIZAÇÃO DO ENSINO: NOTAS PRELIMINARES Regina Lúcia Freire de Oliveira	83
EDUCAÇÃO E INFORMÁTICA: APONTAMENTOS SOBRE A INTRODUÇÃO DOS COMPUTADORES NA ESCOLA João Maria Valença de Andrade	98
GRAMSCI: IGREJA E INTELLECTUAIS (ACERCA DA FORMAÇÃO DO ESTADO BURGUESES NA ITÁLIA) José Willington Germano	123

entrevista

VANILDA PAIVA - Retrato de Corpo Inteiro: sem as amarras de preconceitos teóricos.	165
---	-----

resenha

"A FORMAÇÃO SOCIAL DA MENTE" DE L. S. VYGOTSKY Marta Maria Almeida Castanho Pernambuco	183
---	-----

## criação e arte

INFÂNCIA	
Myriam Coeli	189
A ESCOLA MYRIAM COELI	
Eli Celso Araujo Dantas da Silveira	192
DE LOUCOS E SÃOS	
Cícero Ronaldo Liberalino	195

## pesquisas e experiências

ESCOLA PARA AS CAMADAS POPULARES: UM SLOGAN SEDUTOR OU UMA PROPOSTA PERIGOSA?	
Maria Saloniilde Ferreira (Coordenação)	197
O USO DO REGISTRO NARRATIVO LITERÁRIO NAS ESTÓRIAS ORAIS DE ALUNOS DE 1ª SÉRIE	
Maria Cristina H. Sampaio	
Alina G. Spinillo	
Marilda F. Chaves	205

## teses e experiências

A ESCOLA ESTADUAL DE 1º GRAU DE NATAL: CONDIÇÕES PEDAGÓGICAS E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM	
Zuleide de França Cocentino	215
CURRÍCULO COGNITIVO: DESCRIÇÃO DE UMA PROPOSTA IMPLANTADA NO NEI-UFRN	
Ana Maria Leite Correia de Melo	216
ESTUDANTES E POLÍTICA NO RN (1961-1969)	
Justina Iva de Araújo Silva	217
SEQÜÊNCIA FONÊMICA DE PRÉ-ESCOLARES E SUAS RELAÇÕES COM O ENSINO DE ALFABETIZAÇÃO	
Lia Maria Alcoforado de Melo	218

## painel de revistas

EDUCAÇÃO EM QUESTÃO volta, com força total até seus leitores e colaboradores, empunhando novamente sua bandeira de luta em prol da sofrida causa educacional brasileira.

Em que pesem todas as dificuldades que foram impostas a este periódico, principalmente pela falta de recursos, ei-lo teimosamente de volta, de cabeça erguida.

Desde o começo, o corpo editorial de EQ tinha a clareza de que não seria fácil manter a circulação dessa revista. Mas também havia a certeza da importância do papel que uma revista do nordeste poderia desempenhar no cenário da editoração educacional do país. E isso tornou-se evidente a partir do primeiro número editado, em 1987, quando pode-se constatar a importância do espaço aberto por Educação em Questão, que passou a receber inúmeros pedidos de assinatura, bem como artigos de colaboradores de diversas partes do país. Iniciou-se, então, um importante serviço de permuta com diversos periódicos congêneres, inclusive do exterior.

Devido às primeiras dificuldades de orçamento, EQ não pôde atender aos pedidos de assinaturas, pois em primeiro lugar era necessário ter a certeza de poder chegar regularmente às mãos de seus leitores assinantes. A luta para se manter a periodicidade em dia prossegue até aos dias atuais, pois ao longo de seus três anos de vida em circulação, EQ teve apenas um número financiado fora da UFRN, pelo PROED - Programa de Editoração da Secretaria Superior de Ensino do MEC. Em contrapartida, já passou pela experiência de ver todas as suas três solicitações de auxílio editorial negadas pelo CNPq.

E aqui retoma-se o cerne do problema que este periódico vem enfrentando: ausência de recursos financeiros, uma vez que artigos de colaboradores locais e nacionais nunca lhe faltaram ao longo de todo esse tempo. Ressalte-se que, enquanto esse editorial está sendo escrito, EQ já conta com artigos aprovados em quantidade e qualidade suficientes para a edição de dois novos números.

Sabe-se que uma revista não se sustenta por venda-

gem de exemplares. O espaço publicitário vendido é o que conta. E o objetivo comercial foge da alçada de EQ, cujo compromisso é outro: ampliar o espaço para a discussão das legítimas questões educacionais e científicas.

Daí que a obtenção de recursos junto a agências financiadoras passa a ter uma importância crucial na vida de periódicos semelhantes à Educação em Questão.

Mas como agoniza o compromisso do país com a educação, falece a política de editoração na área educacional.

Os dois longos anos em que Educação em Questão manteve os artigos de todos os seus inúmeros colaboradores adormecidos no silêncio da não-publicação, refletem o clima do descaso e do descompromisso com que a educação é tratada no país.

A roda da história continua girando e os mesmos moínhos que se afirma terem derrubado o Muro de Berlim e revirado todo o leste europeu, não conseguiram moer o pó da dívida brasileira com os bancos internacionais.

Posições políticas equivocadas continuam ditando os descaminhos da trilha sócio-político-econômica do Brasil. E os reflexos dessa crise política atingem em cheio as instituições universitárias do país. Continua-se falando em privatização do ensino, continua-se insistindo na universidade paga. Sistemáticamente cortam-se orçamentos destinados às universidades e drenam-se recursos para outras áreas.

Em paralelo a isso, a grande maioria assalariada amarga uma eterna inflação, com os vencimentos sempre no laço apertado do arrocho, pagando o preço de juros altos, quando não paga o mais alto juro que é o do desemprego e o da deseducação.

Educação em Questão não quer ser pessimista. Pretende, com esse novo número que acorda após dois anos, ter alguns sonhos despertos: em primeiro lugar, ver a política educacional brasileira caminhar na direção correta, que é a direção de servir a todos, garantindo à maioria uma educação gratuita e de qualidade. Em segundo lugar, poder desfrutar de uma política de editoração educacional

a nível nacional que contemple as revistas da área, permitindo-lhes uma vida longa, sem a mordida das dificuldades financeiras que silenciam os discursos de seus colaboradores.

A liberdade de expressão real, então, é o terceiro sonho de EQ. Um povo que tem a possibilidade de se expressar através de seus respectivos veículos, pode questionar. Assim, por último, volta-se ao começo: EQ reivindica o direito de poder continuar questionando. A educação, hoje mais do que nunca, precisa continuar em questão. Eis aí o problema, eis aí a questão.

Eis aqui, de novo, EDUCAÇÃO EM QUESTÃO.

**José de Castro**  
**Editor e Jornalista Responsável**  
**Professor da UFRN**

# a que se destina a psicologia da educação?

Márcia S. C. Neder Bacha\*

## I - INTRODUÇÃO

A trajetória da Psicologia é marcada por questionamentos a seu estatuto epistemológico e às práticas que seus modelos teóricos propõem. Em especial, a participação da Psicologia Educacional, em sua forma atual, na formação de professores, convida a uma reflexão sobre os objetivos a que essa disciplina se propõe, bem como sobre os conteúdos que veicula, explicitando os postulados sobre os quais se assenta e chamando a atenção para as questões que levanta.

A proposição de uma Psicologia da Educação é polêmica e parece impossível escamotear esse fato, passando ao largo de críticas radicais que têm sido suscitadas por essa aplicação da psicologia. O que fazemos quando “entramos” na escola pelas mãos da Psicologia? O que fazemos quando abordamos a Educação através do referencial oferecido pela Psicologia Educacional? O percurso que aqui se propõe articula-se, precisamente, com tais preocupações e busca apontar vias de acesso a seu esclarecimento.

---

\* Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

## II - SOBRE OS OBJETIVOS DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Pode-se tomar as definições colhidas em alguns textos de Psicologia Educacional como ponto de partida para uma aproximação em relação às questões inicialmente propostas. Nesse sentido, Kelly define a Psicologia da Educação como sendo

*“a aplicação da Psicologia à Educação, e não uma disciplina com objeto próprio, que proporciona aos professores os meios de lidarem com os problemas de classe utilizando conteúdos, técnicas e recursos psicológicos”(1).*

Educação e Psicologia, portanto, compartilham dos mesmos objetivos, cabendo à Psicologia apenas oferecer as técnicas e os recursos apropriados à sua realização. Mas, cabe perguntar, que objetivos são esses? Conforme Cabistani,

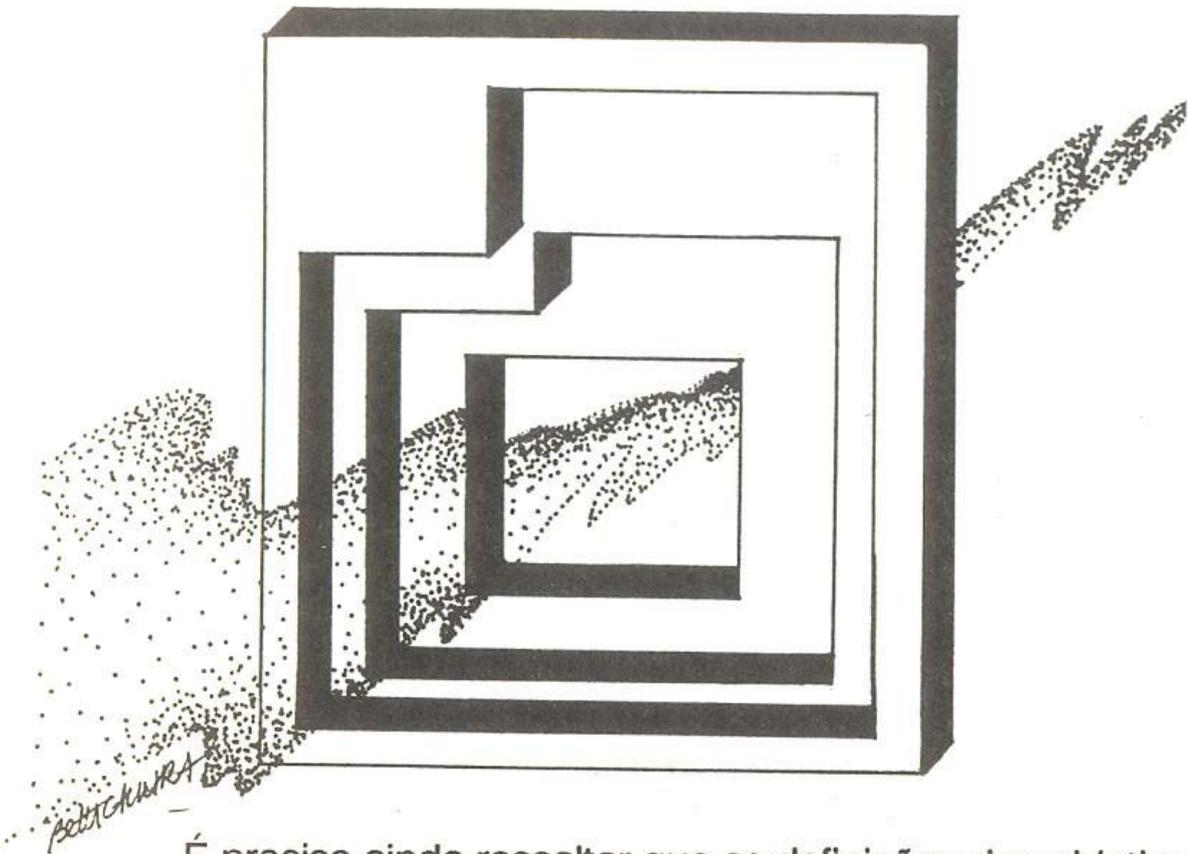
*“a Psicologia da Educação assim como todo o processo educativo devem visar o desenvolvimento de Toda a Personalidade”(2).*

No entanto este não é o único, já que é preciso destacar ainda o ajustamento como o outro importante objetivo do processo educativo. Assim,

*“o desenvolvimento da personalidade e o ajustamento são as duas autênticas e completas finalidades da Educação. Pessoa ajustada é aquela que se integra ao meio em que vive. Aceita seus valores, compreende-os, atua de acordo com as circunstâncias, e reage adequadamente”(3).*

Scheefer também aponta como objetivo geral da Psicologia Educacional o de

*“servir de auxílio para que melhor se ajustem as crianças e para que se previnam possíveis desajustamentos”(4).*



É preciso ainda ressaltar que as definições dos objetivos da Psicologia da Educação buscam legitimar-se no postulado sempre inquestionável da cientificidade da Psicologia:

*“O objetivo genérico da Psicologia da Educação é tornar mais eficiente a Educação, baseando-se nos princípios Científicos da Psicologia” (5).*

A adaptação e o desenvolvimento pleno das potencialidades do educando são, assim, os dois mais importantes objetivos gerais da disciplina em questão. Por sinal, é bom lembrar que todas as definições de educação convergem para essa noção de um processo através do qual o sujeito - o educando - vai se realizar plenamente. O sujeito visado pela educação é, pois, essa miragem imaginária que se realiza no homem total, no homem integral, na pessoa plenamente desenvolvida em todos os aspectos de sua personalidade.

Mas será mesmo possível promover o “pleno desenvolvimento da personalidade do educando”? Ou não seria esse discurso apenas a revelação do impossível que se constitui para a psicologia o desprender-se daquela representação dos homens estremeçada pela sobredeterminação que sobre eles pesa desde Marx e Freud?

Os enunciados mesmos da psicologia evidenciam a impossibilidade da “totalidade” apontando para o **ILUSÓRIO** (no uso freudiano da palavra) daqueles objetivos. Dito em outros termos, o primeiro objetivo proposto anula inteiramente o segundo; a adaptação buscada inviabiliza, por si só, o pleno desenvolvimento da personalidade do sujeito. Se pessoa ajustada é aquela que se integra ao meio em que vive, aceita seus valores e reage adequadamente, trata-se de promover o desenvolvimento apenas dessas reações adequadas, desse comportamento adaptado, dessa conduta ajustada. Como isso pode ser compatível com aquele segundo objetivo, que não escolhe quais potencialidades irá desenvolver, já que se propõe a desenvolvê-las todas? Não dá para afirmar que se vai promover o desenvolvimento do homem total, da personalidade integral e, simultaneamente, escolher só alguns aspectos desse homem, só alguns domínios de sua personalidade a serem desenvolvidos, já que os há adequados e inadequados.

O sujeito tem que se adaptar à ordem social na qual se insere, e suas diferenças em relação a essa ordem significam tão-somente inadaptação. Para onde foi, então, o propalado direito de desenvolver a sua personalidade integral? Na verdade, só lhe está garantido o direito de desenvolver algumas dessas potencialidades, quer dizer, somente aquelas compatíveis e aceitáveis para o “meio” em que vive. Daí ser possível concluir que a Psicologia da Educação se propõe a produzir um indivíduo já predeterminado, que é esse indivíduo “adaptado”. Confrontando o sujeito com esse modelo que prescreve como ele deve ser, confrontando-o com esse ideal que o captura pela via da “identificação imaginária” (Lacan), a Psicologia da Educação se situa no lugar de uma prática disciplinadora e demarca seus limites epistemológicos.

A definição da adaptação como objetivo da Psicologia Educacional suscita questões que estão hoje na ordem do dia nas polêmicas travadas em torno das ciências humanas. Se pessoa ajustada é aquela que se integra ao “meio” em que vive e reage adequadamente, é preciso seguir interrogando: reage adequadamente em relação a quê? Reage adequadamente em relação a que normas? Quem determina se um comportamento é ou não adequado? Se, por um lado, a Psicologia se propõe a prevenir a emergência daquele indivíduo não-ajustado, não-adaptado, que é o indivíduo das ações socialmente inaceitáveis, por outro lado, permanece oculto o para que ordem seriam elas inaceitáveis. Quem fixa as normas do que é adaptado, aceitável socialmente? A ilusão de au-

tonomia, que é constituinte da noção de indivíduo tal qual formulada pela psicologia, pode mesmo levar à crença de que estas normas não foram simplesmente reconhecidas como tais, mas, sim, que se deram a conhecer pelas vias “objetivas” da ciência que a psicologia constituiria. Desconhecimento que só confirma a sobre-determinação que pesa sobre o sujeito e que o divide irrevogavelmente, mas que nenhum empirismo poderia esclarecer.

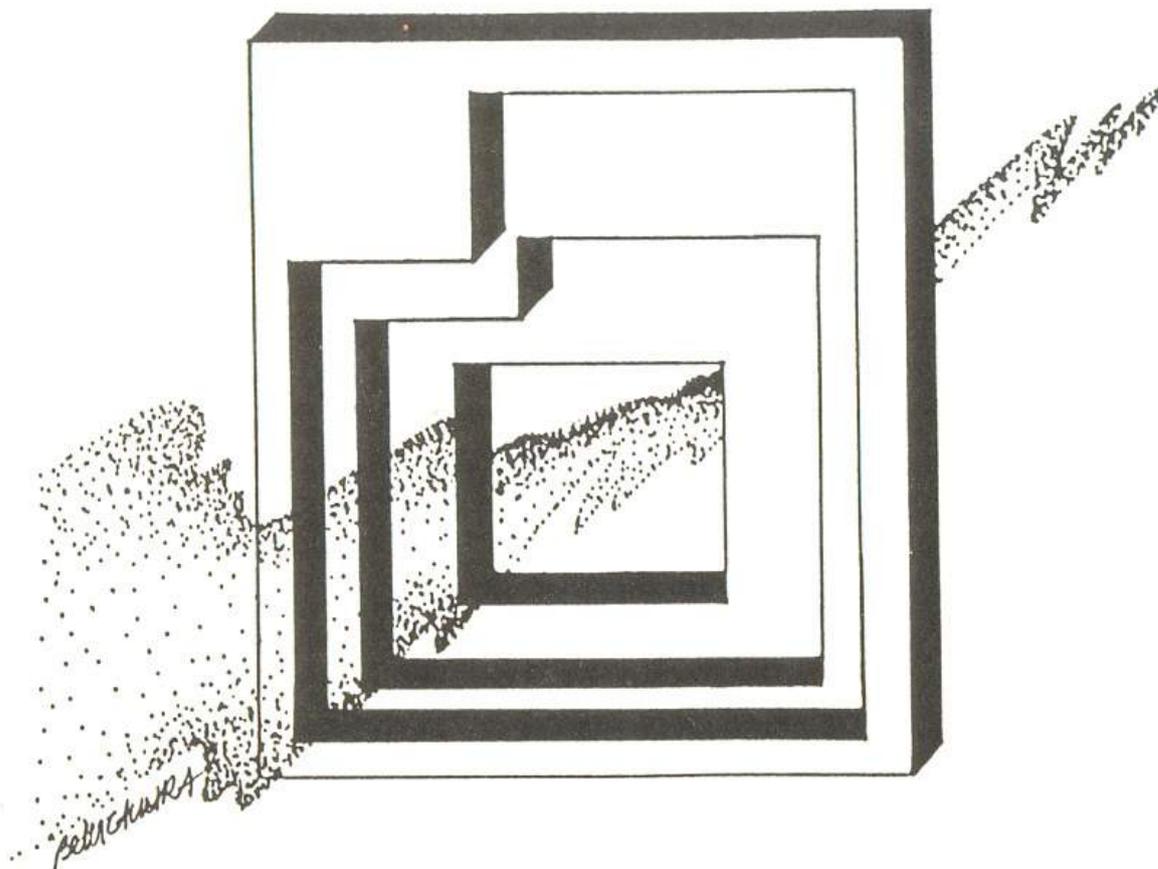
Através dessa operação de ocultamento, aquilo que é apenas relativo a um determinado lugar que se ocupa nessa ordem social é transformado no absoluto de um verdadeiro imperativo categórico e tornado a própria Realidade, única e sempre imutável, mas conflitante, no entanto, com um sujeito que é todo mutante e mutável. Não tocada, não questionada e não passível de mudanças pelo desejo, essa realidade em tudo se assemelha ao “meio” natural em que vivem os animais e diante do qual só lhes resta a alternativa: adaptação... ou morte. Esse conjunto articulado de noções - “adaptação”, “meio” e “conduta” - tem sua origem no campo da biologia. São noções originariamente produzidas por outro campo de conhecimento, cuja transposição mecânica para a psicologia anuncia um projeto adaptacionista. E se a ninguém ocorre questionar a legitimidade desse projeto quando o domínio é o da biologia, o mesmo não se pode exigir quando se trata de uma ordem social marcada historicamente por rupturas que transformam radicalmente suas feições.

A redução do humano ao registro biológico da necessidade é o que sustenta essa transposição mecânica operada pelo empirismo que está no cerne dos impasses com os quais se enfrenta a psicologia. Na verdade, essa redução ao indivíduo que é pura necessidade se duplica naquela outra, a da realidade humana a um “meio” natural que se oferece como meio de satisfação de necessidades. Reduzido o sujeito a um organismo que se adapta, por que a biologia não poderia dar conta dele?

Por isso a psicologia vem sendo continuamente criticada. O seu projeto é adaptacionista na medida em que mutila o sujeito do desejo, transformado, assim, numa réplica do animal que, apesar de não ter voz, pode ser adestrado pela fala do humano. O que se critica na psicologia é que suas conclusões, supostamente científicas, são, na verdade, derivadas e guardiãs da ideologia dominante. Pisamos aqui em solo epistemológico.

A psicologia se oferece como resposta a uma demanda social; ela é fruto de razões, digamos assim, que não estão nela pró-

pria, mas na estrutura social no seio da qual ela emerge. É resposta a uma demanda historicamente datada, de adaptação e de integração do sujeito nessa estrutura que lhe designa um lugar bem demarcado. Caberia, então, à psicologia apenas reproduzir a ordem social. Mas como surge essa psicologia cuja finalidade é a adaptação?



O nascimento da psicologia, tal como hoje a conhecemos, isto é, como ciência do comportamento ou da conduta, é contemporâneo à revolução industrial. E a sua base de sustentação é a definição aí implícita do próprio homem como ferramenta, implicando sempre a idéia de utilidade do homem, a idéia do homem como instrumento, o homem-instrumento. Na ideologia da grande indústria, os homens já não são iguais como em 1789: liberdade, igualdade, fraternidade. Agora uns são mais aptos que outros para fazer funcionar e obter o maior lucro de máquinas cada vez mais complexas que vão se incorporando à produção. Surgem novas necessidades: é preciso selecionar os mais aptos, determinar os fatores que influenciam a produtividade, motivar o operário para trabalhar ao má-

ximo, enfim, selecionar o homem certo para o lugar certo. Tal é a demanda feita à psicologia agora, que desloca seu interesse para a adaptação e tem como função participar da linha de montagem, fornecendo-lhe os homens-instrumento necessários (6). Sobre as relações da psicologia com essa ideologia instrumentalista, escreveu Georges Canguilhem, epistemólogo contemporâneo:

*“As pesquisas sobre as leis da adaptação e da aprendizagem, sobre a relação da aprendizagem e das atitudes, sobre a detecção e a medida das aptidões, sobre as condições do rendimento e da produtividade (quer se trate de indivíduos ou de grupos) - pesquisas inseparáveis de suas aplicações na seleção e na orientação - admitem todas um postulado implícito comum: a natureza do homem é de ser ferramenta, sua vocação é ser colocado no seu lugar, na sua tarefa” (7).*

Surge, então, a psicologia com a função de instrumentalizar o instrumentalismo. Daí Canguilhem dizer que

*“o psicólogo não quer ser senão um instrumento, sem procurar saber de quem ou de que ele é instrumento” (8).*

Constituindo-se como uma resposta técnico-ideológica a essa demanda, a psicologia mostra o quanto a “objetividade” que persegue e pela qual ela identifica a ciência reflete de si. Os problemas para os quais a psicologia se oferece como solução, por exemplo o da educação e o do trabalho, são problemas que não se colocam, exclusivamente, no âmbito da sua prática “científica”. São também problemas políticos, cujos desdobramentos dependem de uma prática política. Mas, embalados no pacote cientificista, veiculam a idéia de que suas soluções só dependem de técnicos, especialistas, e de que tudo o que importa se refere, exclusivamente, à eficácia das técnicas em questão.

É nesse contexto que deve ser entendida a hipertrofia da eficácia que engorda a psicologia. Mas, dizer que a eficácia da psicologia é discutível, não significa negar seus efeitos no real. É preciso enfatizar que sempre se é eficaz para “alguém” ou em nome

de alguma coisa. E o sentido da eficácia da prática da psicologia é dado pela adaptação do sujeito e sua integração na estrutura social que lhe designa um lugar. E é para isso, para exercer essa função, que é delegado poder ao psicólogo. Poder técnico para exercê-la e, em nome dela, ser reconhecido. Munido desse poder técnico que lhe é concedido, o psicólogo pode exercer a "violência simbólica" sobre seu objeto, que tem sido denunciada por sociólogos, filósofos e, ainda, pelos próprios psicólogos (9).

Mas, façamos nossos os questionamentos de Canguilhem:

*"O que é que empurra ou inclina os psicólogos a se fazerem, entre os homens, os instrumentos de uma ambição de tratar o homem como um instrumento?... E eis porque é preciso voltar à questão cínica: quem designa os psicólogos como instrumentos do instrumentalismo? Como se reconhece aqueles entre os homens que são dignos de designar ao homem-instrumento seu papel e sua função? Quem orienta os orientadores?" (10).*

Portanto, não constitui nenhuma novidade afirmar que é em nome de uma ideologia que a psicologia opera e questioná-la, assim, em seu estatuto epistemológico.

### III - UM EXEMPLO DE ELABORAÇÃO TEÓRICA EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: A APRENDIZAGEM

Embora seja sempre lembrada a importância da Psicologia da Educação nos cursos de formação de professores, não há unanimidade quanto ao que se refere ao conteúdo dessa matéria. Qual deveria ser, pois, esse conteúdo, é uma questão em aberto, e os programas dessa disciplina podem chegar a abranger quase todos os campos da psicologia sem que se possa afirmar um acordo definitivamente estabelecido. Nesse sentido, R. Scheefer escreve que

*"Ao tentarmos analisar as contribuições da Psicologia Educacional defrontamos uma dificuldade*

*inicial, que é estabelecer os limites dessa disciplina. Tarefa nada fácil. A Psicologia Educacional engloba uma gama extensíssima e variada de material psicológico, e os próprios especialistas apresentam idéias discordantes sobre o conteúdo dessa disciplina... Nas universidades brasileiras os principais elementos incluídos na Psicologia Educacional se referem à Psicologia Geral, do Desenvolvimento, da Aprendizagem, da Personalidade, Testes e Medidas”(11).*

Por outro lado, embora algumas pesquisas tenham revelado que o ensino de teorias de aprendizagem não traz nenhuma diferença no desempenho dos professores em sala de aula, elas constituem um dos tópicos essenciais necessariamente presentes em qualquer programa dessa matéria. Conforme depoimento de dois professores da disciplina, no início do prefácio de seu livro, a maioria dos programas de formação do professor sempre prevê algum tratamento sobre a aprendizagem e teorias de aprendizagem:

*“Quando não o fazem, há entre alguns estudantes e membros do corpo docente a incômoda impressão de que foi descuidado um aspecto importante da educação do professor. Por outro lado, professores, com muita frequência, põem em dúvida o valor de teorias de aprendizagem, parecendo interessar-se mais por informações práticas do que pelas especulações teóricas de psicólogos” (12).*

Portanto, se dúvidas há quanto aos limites a estabelecer no programa de um curso de Psicologia da Educação, parece que é já um fato estabelecido que o tema da aprendizagem, com certeza, deve nele estar incluído. Resta perguntar à Psicologia o que ela entende por aprendizagem e como ela se articula com outras noções do seu campo.

Encontramos, então, que a aprendizagem costuma ser definida como uma modificação do comportamento, promovida pela prática ou experiência, cujo sentido é a adaptação progressiva ou ajustamento. Acrescente-se, aqui, que “comportamento” deve ser entendido num sentido amplo, incluindo tanto reações explícitas

quanto reações implícitas. E, finalmente, que essa noção de “aprendizagem” não se refere a nenhum processo muito estreitamente limitado, como poderia parecer à primeira vista. Ao contrário, excluídas aqui aquelas mudanças resultantes do crescimento, da maturação, da fadiga, tudo mais será incluído na categoria da aprendizagem. Assim, é preciso advertir os incautos:

*“A pessoa não versada em psicologia pode ter a tendência a conceber a aprendizagem como significando apenas adquirir habilidade em leitura, escrita, conhecimentos de geografia, história, etc. Trata-se de uma concepção estreita de aprendizagem, que é muito mais que isso! As pessoas aprendem os valores culturais; aprendem a desempenhar papéis de acordo com o sexo; aprendem a amar, a odiar, a temer e a ter confiança em si mesmas; aprendem a ter desejos, interesses e traços de caráter e de personalidade. Em suma, a aprendizagem não é apenas a aquisição de conhecimentos ou de conteúdo dos livros, como pode ser compreendida por uma concepção estreita e acadêmica do fenômeno, como também não pode se limitar apenas ao exercício da memória” (13).*

Enfim, diz a Psicologia, é tão abrangente a noção de aprendizagem que

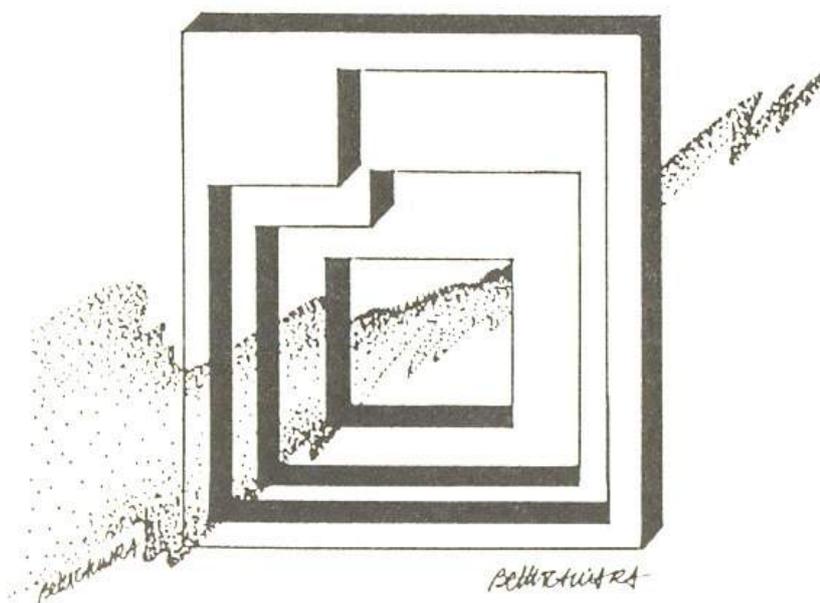
*“explicar o mecanismo da aprendizagem é esclarecer a maneira pela qual o ser humano se desenvolve, toma conhecimento do mundo em que vive, organiza a sua conduta e se ajusta ao meio físico e social” (14).*

Conforme a psicologia, o desenvolvimento do ser humano se processa pelo mecanismo da aprendizagem, concebido essencialmente como imitação. O indivíduo - identificado a um organismo biológico, sede de necessidades - aprende a ser como os outros, isto é, aprende a ser de (ou, a existir em) acordo com as “influências” que copia do “meio” em que vive. Resta uma vez mais perguntar de qual ser humano estará falando a psicologia. Ou melhor,

o que restou de humano num indivíduo que é exatamente igual a todos os outros, puros organismos?

Eis aqui uma característica bem marcante das noções empregadas pela psicologia: estão sempre restritas à descrição das aparências. Apesar da aparência de igualdade, há uma subjetividade em jogo que a psicologia trata, precisamente, de descartar, representando os indivíduos como iguais. Exclusão necessária e mesmo imprescindível, quando o que se objetiva é a adaptação. O que é a adaptação senão essa prática que **realiza** um modelo de igualdade entre os indivíduos?

Esse o limite da psicologia que, enquanto prática que se propõe adaptativa, jamais poderia ser superado. Ao contrário de Freud, que, tendo partido de si e dos seus pacientes, não se esquivou da subjetividade. Por não temê-la, a psicanálise pôde revelá-la na complexa dialética da passagem da existência biológica à existência humana desde onde se enuncia o desejo do outro. Estamos já bem afastados de uma redução empirista. O ser biológico faz sua entrada numa Ordem Simbólica - irreduzível a um "meio" natural. Pela dialética das identificações inaugurada pela luta de morte, luta de puro prestígio característica da "identificação imaginária" (Lacan), o sujeito ingressa na Ordem da Linguagem e se torna sujeito possível de seu texto, conquistando a subjetividade. É num drama que o "eu" se conquista, escreve Lacan, remetendo-nos para uma estruturação do sujeito presidida pela dialética do desejo, que é sempre desejo do desejo e na qual se está enredado desde o nascimento.



Excluída essa dialética das identificações nas quais o “eu” se conquista, não surpreende que o mesmo processo que está no centro de desenvolvimento e da evolução dos animais - a aprendizagem - possa ser postulada como sendo igualmente o núcleo da constituição do humano. Nitidamente uma noção originária da biologia é aqui transposta para a psicologia. A aprendizagem cumpre uma finalidade que é do “organismo”; esta finalidade é, precisamente, a adaptação. Assim, o organismo aprende comportamentos ou condutas aceitos socialmente, donde a aprendizagem ser o dispositivo essencial pelo qual o organismo aprende a viver em sociedade. Daí a psicologia evidenciar

*“a importância da aprendizagem na transformação do ser humano em uma pessoa integrada ao ambiente sociocultural, no qual terá que viver e colaborar” (15).*

Dá-se um pequeno salto da biologia para a constituição do sujeito e desta para a educação e pronto: lá está a aprendizagem no centro das relações sociais. Tudo é uma questão de “aprendizagem”. E, se tudo é uma questão de aprendizagem, então tudo depende de educação. Pensa-se a estruturação do sujeito como uma aprendizagem, do mesmo modo que se pensa a sociedade inteira como uma escola, e, imediatamente, tudo passa a ser uma questão de educação. E de uma educação apresentada como se fosse um contrato entre sócios que tivessem os mesmos direitos, e, não, como uma forma de fazer com que os sujeitos se submetam às normas de uma determinada sociedade. Daí as várias formas de punição de que dispõe a instituição educacional serem colocadas como técnicas de ensino e aprendizagem, esquivando-se, assim, a questão da não-submissão.

A psicologia da aprendizagem não foge, pois, à regra geral da psicologia, qual seja, a de restringir-se à descrição das aparências e permanecer no nível de generalidades desarticuladas. Aquilo mesmo que deveria ser explicado é tomado como a própria explicação. Noções como “aprendizagem”, “personalidade”, “motivação”, que são propostas como explicativas, limitam-se a refletir aquilo mesmo que é dado na experiência do senso comum. E, como todo reflexo no espelho, acabam falando muito mais de si próprias do que da “realidade objetiva” que se propõem a revelar.

A chamada psicologia científica não avança um passo na

experiência do senso comum, apesar de sua histórica e constante tentativa de se constituir como ciência. Ora se confunde aqui com a biologia, ora desaparece ali na sociologia, ora se apresenta totalmente sem máscaras, confundindo-se com o discurso da ideologia dominante. A sua teorização não é mais que uma descrição de aparências, de observações minuciosas do empírico, do "concreto", sem chegar a elaborar as estruturas que as produzem como efeitos. Fazê-lo seria negar a si própria, já que ela se considera científica exatamente por permanecer nesse nível, qual seja, o da observação e da experimentação "objetivas" do e com o empírico, com os "fatos", com os "dados naturais e imediatos". Mas, como não há dado que não tenha sido pensado, o dizer que se está operando apenas com fatos em prol da mais pura e límpida objetividade vem apenas revelar o bem pensado empirismo do qual se partiu. E, como escreveu Bachelard, esta é, precisamente, a filosofia adequada ao senso comum, que guarda, em relação ao domínio das ciências, a distância assegurada pelas "rupturas epistemológicas".

É que para a psicologia, do mesmo modo que para a filosofia sensualista, "todo conhecimento está baseado na atividade dos órgãos dos sentidos". Postulado duramente criticado por Gaston Bachelard, e que a psicologia da aprendizagem insiste em repetir, perguntando-se indefinidamente se o conhecimento é fruto da sensação ou da razão, vestindo roupa nova em velhos dualismos.

Através dos séculos, a filosofia polemizou sobre o chamado "problema do conhecimento". Ela sempre se colocou essa questão, da qual a psicologia da aprendizagem ainda hoje se ocupa: qual é a origem do conhecimento, da sensação ou da razão? São precisamente dualismos desse tipo que dividem a psicologia em "escolas". Ela, que se pretendeu romper com a filosofia através dos laboratórios experimentais desde então introduzidos por Wundt, não tem feito outra coisa ao longo de sua história senão incorporar os mesmos dualismos filosóficos. Ela, que se autoproclamou ciência finalmente liberta da filosofia através da parafernália experimental, não tem feito outra coisa senão reproduzir um arremedo do discurso filosófico com o qual julga ter rompido definitivamente.

Por isso, as teorias psicológicas, em geral, e as teorias de aprendizagem, em particular, pouco diferem entre si, já que o realismo que as sustenta barra-lhes inteiramente o acesso a esse "sobrerreal" (Bachelard) que caracteriza o domínio científico. O ideal de união e de adequação entre o sujeito e o objeto é o suporte das

teorias do conhecimento, quaisquer que sejam suas posições filosóficas. Daí resulta essa tese do conhecimento como reflexo ideal cuja perseguição através dos séculos faz ver que a relação dual sempre esbarra em seus limites especulares.

De fato, o que vamos vendo à medida que nos adentramos pelos variados espaços teóricos da psicologia é, exatamente, o quanto ela está atravessada por todos esses dualismos filosóficos em relação aos quais se considera há muito distanciada pela prática "científica". Esses dualismos, ela não os resolve nem os supera, limitando-se a se posicionar de um lado ou de outro, conforme a "escola" de que se trate. Transitividade característica de qualquer relação imaginária, na qual falta o terceiro termo pacificador, que, mediando a relação dual, apontaria para a saída do impasse.

#### IV - QUESTIONAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS À PSICOLOGIA

Parte-se, aqui, da afirmação quase, mas nem tanto, consensual, da cientificidade da psicologia. É bem difundida a tese de que a psicologia educacional, disciplina adotada em todos os cursos de formação de professores, consiste na aplicação de conhecimentos científicos sobre o comportamento ou conduta humanos, cuja posse estaria já assegurada pela psicologia.

É preciso deter-se nessa tese, examinando-a minuciosamente do ponto de vista das discussões atuais sobre as ciências, e não de um julgamento moral que decidiria se a psicologia é ou não uma ciência. Não se trata de recusar o estatuto de cientificidade à psicologia pelo uso que dela se faz. É preciso diferenciar a crítica epistemológica da questão dos maus usos da psicologia. Fala-se, aqui, desde um outro lugar que não o de que fala Iris Barbosa Goulart:

*“O uso que se faz de uma ciência abala seu caráter de cientificidade? Várias acusações têm sido feitas à Psicologia pelo uso que se faz dos conhecimentos desta ciência no âmbito da empresa, dos órgãos do governo, das instituições educacionais. Realmente, como se verá a seguir, tem ocorrido a utilização da Psicologia para o atingimento de fins excusos, moralmente rejeitáveis. Entretanto, isto não constitui um privilégio da ciência psicológica, mas algo que*

*ocorre a todas as ciências quando se dá sua apropriação. Negar o caráter científico da Psicologia devido ao uso que se faz dela seria o mesmo que negar à Física a cientificidade por que a partir dos conhecimentos organizados por ela se construiu a bomba atômica”(16).*

É do lugar da epistemologia contemporânea que se enunciam os questionamentos à cientificidade da Psicologia. A autora citada tem inteira razão quando afirma que não se pode negar o caráter de cientificidade à psicologia simplesmente em função dos maus usos a que se entrega. Mas, ao concluir que, por isso, a psicologia possa ser dita ciência, apenas revela a insuficiência da Moral para desmontar as práticas que a psicologia propõe. Mais uma vez, é no interior do domínio epistemológico que a polêmica tem que ser travada com a psicologia.

E diante dessa questão, se a psicologia é mesmo uma ciência, a resposta afirmativa contém sempre o pressuposto positivista de ciência introduzido por A. Comte, mas sobre o qual não teria sido possível ao Novo Espírito Científico se estruturar. Rompendo com essas filosofias da ciência e teorias do conhecimento, a epistemologia de Bachelard marca os limites que separam o conhecimento comum do conhecimento científico, situando o empirismo como um daqueles “obstáculos epistemológicos” que, precisamente, as ciências tratam de superar. As categorias bachelardianas desempenham um papel de suma importância na conjuntura teórica atual. Sua obra

*“provocou uma espécie de revolução na maneira de pensar e de escrever a história das ciências... em suma: discutidas, recusadas, retificadas ou simplesmente utilizadas, as categorias estabelecidas por Bachelard em seus livros de epistemologia estão presentes e ativas em quase todos os debates teóricos importantes do momento”(17).*

No entanto, já é fato estabelecido, na historiografia da Psicologia, que a sua cientificidade foi inaugurada em 1879, quando Wundt fundou o primeiro laboratório de Psicologia Experimental. Desde então, ela se encontraria conforme ao modelo de cientifici-

dade já que teria delimitado o seu próprio objeto - a conduta - e utilizaria o método científico, isto é, a observação e a experimentação. Segundo a opinião geral, portanto, o objeto da psicologia já estaria definido e sobre ele já não pesaria nenhuma questão. Embora, ao longo de sua trajetória, muitos "objetos" tenham surgido e lhe tenham sido atribuídos, a definição que, de fato, a marcou e que expressa razoável consenso é a de ciência do comportamento.

No que se refere a essa histórica tentativa de definição de seu objeto, pode-se traçar uma grande linha divisória entre a psicologia da consciência, de um lado, e, de outro, a psicologia da conduta.

A consciência, definida como objeto da psicologia, finca suas raízes no "penso, logo existo" do Discurso do Método (1637), em que o "eu" se representa como um ser pensante, um ser cuja existência é condicionada pelo pensamento: eu existo porque penso e enquanto penso. Esse sujeito do "cogito", sujeito sem corpo cuja essência é o pensamento, sustenta a psicologia que toma a consciência por objeto e que situa o conhecimento como sua função.

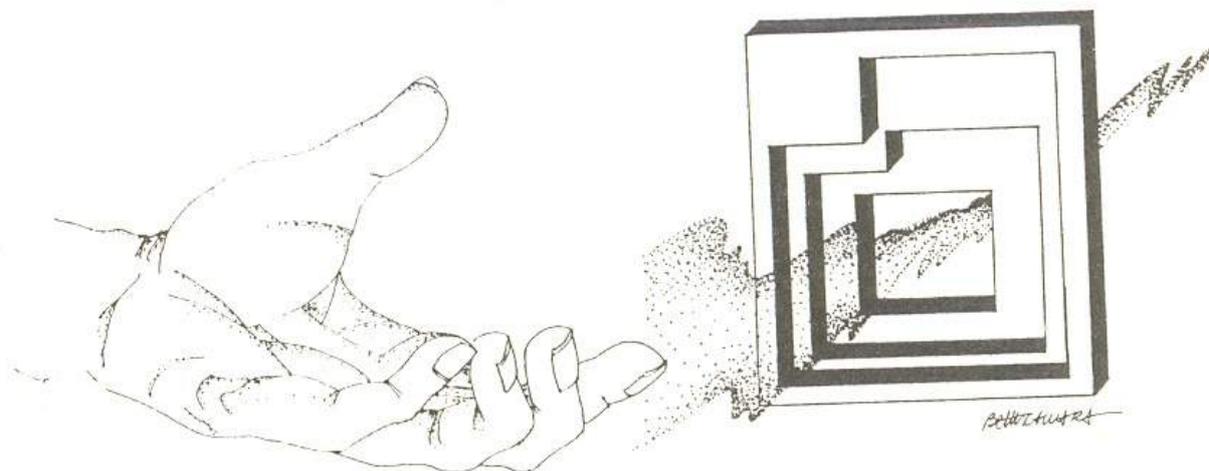
No entanto Freud, apropriando-se mais radicalmente desse sujeito que emerge com Descartes, sujeito que perdeu sua condição de indivíduo para ser dividido em sujeito extenso e sujeito inextenso, desloca a consciência do seu centro, inaugurando o objeto próprio da psicanálise: o inconsciente. Deslocamento que faz surgir uma consciência marcada essencialmente pelo desconhecimento: desconhecimento de sua determinação estar fora dela mesma, desconhecimento de sua sujeição ao Simbólico. Escutado por Lacan, o sujeito agora enuncia:

*"penso onde não existo, portanto existo onde não penso... O que cumpre dizer, é: eu não sou, lá onde sou o joguete de meu pensamento; eu penso no que sou, lá onde eu não penso pensar"(18).*

Enquanto a psicologia permanece a meio caminho do "cogito", posicionando-se ora na "res extensa" (behaviorismo, ou psicologia da conduta), ora na "res cogitans" (psicologia da consciência), a psicanálise suporta-o para poder dar conta de sua experiência e fundar o seu próprio campo. Desde então, essa divisão (operada pelo fato de que o humano fala) não cessa de problematizar a

questão do sujeito. Confrontado com esse sujeito sobredeterminado desde um Outro lugar, é como uma formação imaginária que é situado o indivíduo da psicologia, de si onisciente e autodeterminante.

Quanto à conduta definida como objeto da psicologia, já foi dito aqui que responde a um projeto adaptacionista sustentado e tornado possível pela transposição de conceitos originários desse campo, que se refere a uma ordem de experiências que se esclarecem pelo apelo à necessidade. A conduta é definida como resposta de um organismo às mudanças do meio, cuja finalidade é a adaptação: plantas e animais se adaptam ao seu meio natural, única forma de sobrevivência de que dispõem. Essa noção de adaptação às mudanças do meio é útil à biologia, mas, transposta para o campo psicológico, representa a ordem social como um ambiente natural, ao qual, identicamente, há que se adaptar, com o que se revela apenas um meio de paralisação (19).



Mas, se tudo que a psicologia tem a dizer esgota-se na conduta, então não estamos diante de uma ciência, mas de um capítulo da biologia. Essa falta de um objeto, cujo testemunho é dado pelos reducionismos que fazem a sua história - biologismos e sociologismos -, desloca a psicologia do domínio científico.

Abandonando a referência empirista, já não se pode dizer que a psicologia tenha se constituído como uma ciência. A psicologia que se dá como objeto a "conduta" ou o "comportamento" não é uma ciência porque o objeto de uma ciência não é o dado empírico, é da ordem do construído. A ciência não encontra seu objeto: ela o produz. Nesse sentido, Bachelard propõe um postulado para a epistemologia: inicialmente, de imediato, o objeto não pode ser designado como objetivo. Há, pois, uma verdadeira ruptura entre o

conhecimento sensível e o conhecimento científico. É a ruptura com todos esses "obstáculos epistemológicos" representados pelo conhecimento sensível, pelo senso comum, pelas evidências primeiras, enfim, pelo empiricamente "dado", é através da "ruptura epistemológica" com todos esses obstáculos que o conhecimento científico pode emergir. A ruptura entre o conhecimento comum e o conhecimento científico é tão nítida, diz Bachelard, que esses dois tipos de conhecimento não poderiam ter a mesma filosofia. E, como já foi dito aqui, a filosofia que convém ao conhecimento comum é, precisamente, o empirismo (20).

Como se vê, a ciência não se identifica com uma reprodução acrítica, uma cópia, das aparências. Ao contrário, exige um verdadeiro trabalho conceitual que revela a lógica interna de produção dessas evidências. As ciências contemporâneas se definem, precisamente, por essa mediação da teoria. Essa ruptura entre o conhecimento sensível e o conhecimento científico, essa mediação indispensável da teoria, do trabalho conceitual, Bachelard a expressa, dizendo que nós não sentimos a temperatura num termômetro: nós a vemos. E, sem teoria, nós nunca saberíamos se aquilo que vemos e aquilo que sentimos correspondem ao mesmo fenômeno (21).

O novo espírito científico promoveu uma verdadeira des-substancialização do conceito, definido, então, por sua pertinência a um sistema, por sua integração numa rede de relações, expulsando, simultaneamente, do seu campo, as simples definições coisificadoras e entificadas. A insuficiência da epistemologia cartesiana para dar conta do espírito científico contemporâneo, demonstrada por Bachelard já em "Le Nouvel Sprit Scientifique", se deve, precisamente, a essa oposição das "idéias simples" ao conceito contextualizado característico dessa nova atividade científica (22).

A psicologia aqui examinada permanece inteiramente à margem desse novo espírito científico. Suas teorias mantêm-se no nível da descrição, da classificação, separando e isolando o que deveria ser intimamente articulado. As tentativas de teorização em psicologia, das quais a "teoria da motivação" se oferece como mais um exemplo, começam pelas "definições", quando se busca definir uma noção em si mesma, completamente desarticulada do seu campo; passam a classificações e finalizam com uma espécie de formulário técnico que visa a "implementar recursos" ao processo de "aprendizagem". Noções, tais como as que tecem a trama da psicologia, são apenas generalizações, que servem para desig-

nar objetos empíricos sem outra pretensão que a de qualificá-los, diferenciá-los, classificá-los. Mas, apontar um "dado" empírico, designá-lo, não implica já o ter explicado: permanecemos ainda no terreno da elaboração nocional.

A psicologia que incorpora exclusivamente noções em seu campo teórico carece de cientificidade; se não, estamos encerrados na e pela referência empirista. Discurso pré-científico, ela permanece aprisionada ao nível dos efeitos e das aparências e recua diante dos obstáculos epistemológicos que não pôde enfrentar para fazer sua ruptura. Mas, cabe perguntar, será que é esse mesmo o destino da psicologia, será que, na verdade, ela se destina a instaurar-se como um campo científico de conhecimento? Ou, ao contrário, a negação daquele destino histórico de legitimação do instrumentalismo - que hoje chamaríamos tecnocratismo - seria inteiramente incompatível com o projeto mesmo de uma Psicologia?

Importa, pois, proceder a uma análise cuidadosa dos objetivos que se pretende atingir ao incluir, nos programas da disciplina Psicologia da Educação, "teorias de aprendizagem" que não se sustentam diante de críticas rigorosas que a filosofia e as ciências humanas vêm, há muito, lhes dirigindo. É possível até discordar de tais críticas, mas ignorá-las é aceitar o marco tradicionalmente imposto ao psicólogo pelo instrumentalismo. Dito em outros termos, marginalizar simplesmente tais críticas, não incorporá-las nem que seja pela discordância, é aceitar, muito rapidamente, a própria condição delegada de instrumento do instrumentalismo.

## NOTAS

1. **KELLY:** cit. por Cabistani, Conchita S.: "O Contexto da Psicologia da Educação", in Revista do Centro de Educação - UFMS - v.4, n.2, 1980, p.65.
2. **CABISTANI, C. S.:** op. cit., p. 57.
3. \_\_\_\_\_: op. cit., p. 65.
4. **SCHEEFER, R.:** "Contribuição da Psicologia ao Campo da Educação nos últimos 20 anos, no Brasil", in Arq. bras. Psic. apli.; RJ, abr./ jun. 1970, p. 16.
5. **CABISTANI, C.S.:** op. cit., p. 66.
6. **BRAUNSTEIN, N.:** "Psicologia: Ideologia y Ciencia"; Mexico/España/Argentina; Siglo Veintiuno Editores, 1975.

7. **CANGUILHEM, Georges:** "O que é a psicologia?"; in Epistemologia-2 - Uma discussão que se amplia através de textos fundamentais; Tempo Brasileiro 30/31, dez. 1973, p. 119.
8. **Ibid.:** p. 118.
9. **BRAUNSTEIN, N.:** op. cit.
10. **CANGUILHEM, Georges:** op. cit., p. 120.
11. **SCHEEFER, R. :** op. cit., p. 16.
12. **MILHOLLAN, F. & FORISHA, B.:** "Skinner x Rogers: maneiras contrastantes de encarar a educação"; SP: Summus, 1978.
13. **CAMPOS, Dinah M. de S.:** "Psicologia da Aprendizagem"; RJ: Vozes, 1981; p. 32.
14. **Ibid.:** p. 16.
15. **Ibid.:** p. 8.
16. **GOULART, Iris B.:** "Psicologia, Uma Ciência Humana Aplicada à Educação"; in Amae educando, março 84, p. 37.
17. **LECOURT, Dominique:** "Bachelard o el día y la noche. Un ensayo a la luz del materialismo dialéctico"; Barcelona, Editorial Anagrama, p. 11.
18. **LACAN, J.:** "A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud"; in Escritos, SP: Ed. Perspectiva, 1978, p. 248.
19. **BRAUNSTEIN, N.:** op. cit.
20. **BACHA, Marcia S.C. Neder:** "O Som da Imagem: Palavras e Imagens em Psicoterapia" - Dissertação de Mestrado apresentada ao Departamento de Psicologia da PUC-RJ, junho/1984.
21. **BACHA, Marcia S.C. Neder:** op. cit., p. 14.
22. **BACHA, Marcia S. C. Neder:** op. cit., p. 48.

# o cotidiano do aluno trabalhador: uma "nova" abordagem para o ensino da língua portuguesa no curso supletivo

Luzimar de Sousa e Silva\*  
Maria Doninha de Almeida\*  
Maria Júlia de Paiva Almeida\*

Os procedimentos metodológicos adotados pelos pesquisadores nos trabalhos de caracterização da clientela educacional, em sua maioria, não ultrapassam o uso do dado como fenômeno desligado das determinações contextuais que geram a condição de vida e as experiências dos pesquisados. A utilização de tais resultados torna-se limitada, dependendo, ainda, de uma sistematização posterior. Trabalhos de caracterização que têm como objetivo subsidiar o processo propriamente pedagógico devem culminar com um resultado que propicie a sua utilização imediata por parte de professores e alunos. E, em se tratando de aluno do supletivo, a preocupação primeira deve ser a valorização das experiências adquiridas no contexto do seu cotidiano. Isto porque o mínimo que a escola deve fazer é criar condições para que nela o aluno adulto encontre explicações científicas sobre o conteúdo que configura o seu cotidiano.

---

\* Professora do DEPED-UFRN.

Não propomos que a escola adote o pressuposto de Freire (1982) sobre o privilégio da leitura do mundo em relação à leitura da palavra, mas cremos que as determinações da história do aluno devem ser consideradas. É verdade que a educação regida pela escola formal não pode, nem deve, seguir um modelo padrão, mesmo porque a escola não é o único lugar onde o aluno aprende, mas os cursos supletivos, notadamente aqueles que atendem alunos com idade igual ou superior a 16 anos, vindo do 1º. grau incompleto, da Educação Integrada, ou alunos que nunca tinham antes frequentado a escola, obrigam-se a vincular os conteúdos trabalhados às reais condições de vida desses alunos.

Algumas tentativas, nesse sentido, têm sido postas em prática junto ao Curso Intensivo de 1º. Grau Supletivo - CIPS, com o objetivo de revisar tanto os conteúdos trabalhados quanto a forma de explorá-los. Todas, porém, apelam para o refrão que prega a intenção de aproximar o processo de ensino à realidade do aluno. A realidade, todavia, tem recebido variadas interpretações, quase sempre superficiais, porque ficam apenas no fato isolado, desprezando as suas relações com o contexto que o determina.

O nosso entendimento nos conduz para o pressuposto de que os fundamentos teórico-científicos que garantem a correta leitura sobre a realidade concreta passam, necessariamente, pela mudança no modo de pensar e, conseqüentemente, mudança na forma de explorar os conteúdos, instrumentos de trabalho no processo pedagógico. Assim sendo, as informações que configuram a caracterização da clientela do sistema educacional podem ou não propiciar a compreensão da realidade de tal clientela. Contudo, é bem mais fácil a leitura da palavra, quando essa leitura parte de situações familiares aos alunos. E, para expressar o cotidiano do aluno do CIPS, na cidade de Natal-RN, apoiamos-nos em informações da pesquisa "Uma nova abordagem para o estudo da língua portuguesa no ensino supletivo: experiência no CIPS da E.E. João Tibúrcio, em Natal-RN".\* Essas informações privilegiam a forma como o aluno do supletivo garante a sua sobrevivência material e resultam de entrevistas feitas em pequenos grupos de alunos do CIPS, organizados por categorias de ocupações, conforme a situação dos mesmos no mercado de trabalho, à época da pesquisa. Dessa forma, pretendemos contribuir para caracterização do aluno do CIPS, principalmente daqueles da zona urbana que, para sobre-

\* Pesquisa da qual participaram Lúcia de Fátima Costa Melo e Maria de Lourdes de Souza Peixoto, professoras do CIPS-RN, a partir de 1985.

viver, trabalham ou trabalharam na indústria de confecções, no comércio, na construção civil, nos biscates, etc. Após a sistematização, as informações foram organizadas sob forma de textos didáticos para uso no processo pedagógico da Língua Portuguesa.

## **FORMAS DE SOBREVIVÊNCIA DO ALUNO TRABALHADOR**

### **Experiência na indústria de confecções (Texto nº. 1)**

Trabalho na indústria de confecções. Diariamente estou saindo de casa às 5 horas, para chegar à fábrica às 5 horas e 30 minutos, pois esse é o horário que o portão é aberto. O expediente começa às 6 horas. A fábrica permite que eu chegue atrasada até 15 minutos. Após esse prazo, os portões são fechados. Caso eu não consiga chegar nesse horário, terei que produzir mais para compensar o tempo perdido, ou então será descontado do meu salário. No trajeto de casa para a fábrica, enfrento dificuldades relativas aos meios de transporte. Muitas vezes espero de 40 a 50 minutos para tomar o ônibus, que, a essa altura, já vem superlotado. Isto acontece porque o sistema de transporte é precário, sobretudo para aqueles que moram nos bairros mais afastados.

Logo que chego à fábrica, bato o cartão de ponto. Em seguida, vou ao vestiário trocar de roupa e dirijo-me à seção de trabalho. Nessa seção, trabalho 8 horas contínuas e, para garantir maior produtividade, tenho o direito de duas saídas com duração de 5 minutos cada uma, que eu posso utilizar de acordo com as minhas necessidades: ir ao banheiro, lanchar, fumar, ou apenas fazer uma pequena pausa para aliviar um pouco. Como trabalho no primeiro turno, das 6 às 14 horas e tenho apenas meia hora para almoçar, sou obrigada a ficar na fábrica. Lá, o almoço é vendido. Este é semelhante ao da minha casa, mas não tão bom, porque é feito para muita gente e fica sem gosto.

Atualmente assumi, por promoção, a função de controladora de estoque intermediário. Além desse trabalho, exerço a função de anotadeira. O salário pago para essa última função é melhor, mas só recebo o salário correspondente à primeira, que é menos valorizada.

Anteriormente, trabalhei em várias seções: a princípio, na seção de pranchar golas. Considerava esse trabalho muito simples, porém cansativo, porque utilizava os dois pés engomando colarinho, numa máquina grande a ar e de alta temperatura. Nessa seção, a produção mínima exigida por dia era de 2.102 golas,

porém cheguei a produzir 4.600. Isto porque ganhava de acordo com a produção.

Em seguida, trabalhei na seção de forrar pontiola. Quando comecei, era exigida uma produção de 700 pontiolas, depois aumentaram para 900. Isso ocorreu porque o salário aumentou e a gente tinha que produzir mais, para que a produção cobrisse o salário. Esta era a justificativa do patrão.

Com a experiência que adquiri, trabalhando nesses setores, passei a produzir de acordo com o mínimo exigido, embora, às vezes, produzisse mais do que isso. Eu agia assim, porque, no dia em que eu não pudesse produzir o mínimo exigido, ou necessitasse sair mais cedo, tinha uma reserva para completar a produção. E, ainda, para que a supervisora não cobrasse mais, o que ela estava sempre fazendo.

Em todas as seções que trabalhei, existia uma supervisora de controle de produção. Quando ela encontrava uma peça defeituosa, reclamava e colocava essa peça misturada com as boas. Então, eu tinha que olhar o lote todo, para verificar se existiam outras peças com defeitos no restante da produção.

Na fábrica, existe um prêmio ao final do ano, equivalente a 50% do salário, para quem não faltou e não tirou licença. Isso quer dizer que, se o operário faltar, mesmo por doença, perde o prêmio.

Na verdade, por tudo isto que falei, não vejo nenhuma vantagem para o operário: aumentado o salário, tenho que aumentar a produção; quando sou promovida, assumo, ao mesmo tempo, duas funções e recebo o salário correspondente à função menos valorizada. Após tantos anos, o tratamento que eu recebo hoje é o mesmo que recebia nos primeiros dias de trabalho. O que importa para os donos da fábrica é o que os operários produzem e não o que eles são como pessoas.

### **O trabalho excedente (Texto nº. 2)**

- Como somos quatro trabalhadores aqui reunidos, sugiro que cada um de nós relate a sua experiência em relação à questão da jornada de trabalho. Peço permissão ao grupo para iniciar o meu relato.

Fui contratado para uma jornada de trabalho de 8 horas, mas cumpria 12 horas. As 4 horas extras eram pagas, equivalendo a 5% do dia de trabalho. Ora, sendo a jornada de trabalho dividida, um trabalho socialmente necessário, aquele que corresponde ao

salário do trabalhador e em trabalho excedente, não pago, correspondente ao lucro extraído da força de trabalho, uma parte do nosso trabalho está em função do lucro do proprietário.

- O meu caso é semelhante ao seu. Fui admitido por uma fábrica para trabalhar 8 horas e, no entanto, trabalhava 10 horas e 30 minutos, sem ganhar hora-extra. Se entendi, os proprietários aumentam o trabalho excedente, ampliando a jornada de trabalho, para garantir maior lucro às custas da exploração da nossa força de trabalho.

- Sim, mas o aumento do trabalho excedente se dá principalmente pela redução do tempo de trabalho socialmente necessário. Isto é, cada trabalhador deve produzir em menos tempo o equivalente ao seu salário. Digamos: fui contratado para 8 horas de trabalho. Em 6 horas, executo o trabalho socialmente necessário; as duas horas restantes correspondem ao trabalho excedente. Se eu passar a produzir em 5 horas o trabalho socialmente necessário, o excedente será acrescido de 1 hora. Quanto menor o tempo de trabalho socialmente necessário para a produção de uma determinada mercadoria, maior será o trabalho excedente, também chamado mais-valia.

- Percebo que a minha experiência deixa clara essa questão do trabalho excedente. Até pouco tempo trabalhei numa fábrica, selecionando castanha. Lá, independente da minha posição em relação à esteira, isto é, no cabeçote ou ao final da mesma, atingia uma produção máxima de 300 quilos por dia, quando a produção mínima exigida ao final da esteira era de 100 a 180 quilos. Atingi esta produção, porque selecionei apenas um tipo de castanha, batoque de primeira. O proprietário havia prometido um salário de acordo com a produção, mas isso não foi cumprido. Mesmo apresentando uma ótima produção, recebi duas advertências: a primeira quando me senti mal e, não tendo consentimento para sair, fugi do trabalho; a segunda, porque ri ao ouvir a conversa de uma colega. Nos dois casos, fui chamada para assinar uma advertência, sendo que, da primeira vez, descontaram dois dias do meu salário e, da segunda, me avisaram que seria demitida por justa causa, se cometesse outra desobediência.

- Isto realmente acontece. Para não comprometer a produtividade, o proprietário não admite nenhum comportamento que possa prejudicar o ritmo do trabalho. Qualquer atitude contrária pode justificar o ato de demissão.

- Eu também tenho um exemplo da arbitrariedade nesse

sistema produtivo. No meu trabalho, fazia tudo para não ser chamada à atenção; certo dia, a máquina em que eu trabalhava apresentou defeito no ponto; o mecânico consertou-a, mas esta continuou com defeito, e um lote de roupa foi reprovado três vezes. Por isso fui advertida, o que provocou, mais tarde, o meu pedido de demissão.

- Sim, sua experiência também explica o que estamos discutindo. Nós, que fazemos parte de uma classe que não dispõe dos meios de produção, temos que vender nossa força de trabalho para sobreviver. Os donos das fábricas, ao se apropriarem da nossa força de trabalho, asseguram para si um trabalho que excede o valor dessa força, o trabalho excedente. E para isso usam vários mecanismos, principalmente, a arbitrariedade.

### **O comerciário (Texto nº. 3)**

Nós, que trabalhamos no comércio, contribuimos para que o "lucro" extraído da força de trabalho no processo de produção de mercadorias se realize. Como? Pela participação no processo de comercialização das mercadorias.

A experiência de colegas que trabalham em diversos setores do comércio pode mostrar o que significa participar dessa comercialização.

Eu, por exemplo, trabalho numa loja de peças. Vendo no balcão e realizo serviços externos, entregando mercadorias e fazendo cobranças. Um colega que trabalha numa loja de tecidos vende no balcão e arruma o estoque. Outro, empregado numa padaria, despacha no balcão, compra farinha, entrega pão, faz cobranças e é encarregado da limpeza do estabelecimento.

Pelas três experiências, anteriormente citadas, percebemos que os comerciários não fazem apenas a venda da mercadoria, mas são designados para muitos outros afazeres.

O horário de trabalho deve ser rigorosamente obedecido; todavia, se ultrapassarmos uma hora ou mais, não recebemos hora-extra. E, ainda, se deixarmos de fazer uma cobrança, por esquecimento, ou por falta de tempo, vendermos uma mercadoria pelo preço inferior; se ocorrer uma pane no transporte da firma, ou um acidente, o prejuízo é descontado do nosso salário.

A imposição de tais condições contribui para que os proprietários mantenham seus lucros pela exploração da nossa força de trabalho.

Nós vivemos dias difíceis, quando o comércio está em crise. Os patrões reduzem bastante o número de empregados, por causa da queda nas vendas e dos compromissos assumidos. Ficamos sobrecarregados, e, desse modo, pioram as relações de trabalho. Os gerentes são encarregados de observar os empregados e, pelo fato de terem que prestar conta dos nossos serviços ao patrão, administram com rigidez, tornando-se malvistas.

Se um freguês não compra a mercadoria, o comerciário leva grito, é considerado incompetente e, posteriormente, é dispensado. O ambiente de trabalho é tenso.

Aos patrões, o que interessa é que o empregado venda a maior quantidade de mercadoria, mesmo que esta não seja de boa qualidade. Para isto, alguns patrões estabelecem uma cota mínima de venda e uma comissão para aqueles que ultrapassarem essa cota. Se não vendermos o mínimo estabelecido, estamos sujeitos a não ganhar nem mesmo o salário.

Nessa situação, torna-se difícil fazer exigências ao patrão. Não existe emprego para todos e há muita gente procurando vaga. No momento, vamos viver de quê? Mas, sentimos que esta situação não pode continuar. O que poderíamos fazer para modificá-la?

#### **O trabalhador na construção civil (Texto nº. 4)**

- Comecei a trabalhar na construção civil como servente e, depois de um ano de experiência, assumi a função de pedreiro.

Neste trabalho, a forma mais comum de contrato entre patrão e empregado é por empreitada. Assim, apenas um trabalhador é contratado, como no meu caso. Fico encarregado da obra, com a responsabilidade de efetuar o pagamento e indicar pessoas para realizar os serviços.

Uma das obras que realizei, de acordo com este sistema, foi a construção de um muro por Cr\$ 240,00 (duzentos e quarenta cruzeiros). Para fazê-lo, ajustei o serviço com um pedreiro por Cr\$ 60,00 (sessenta cruzeiros) e dois ajudantes por Cr\$ 40,00 (quarenta cruzeiros) cada. Um ajudante ficou encarregado de fazer a cavação, e o outro a preparação e fornecimento da massa ao pedreiro. Realizamos o trabalho em 6 dias, e eu, como encarregado da obra, ganhei Cr\$ 100,00 (cem cruzeiros).

Uma outra obra que eu assumi foi a construção de um conjunto de casas. O encarregado determinava as funções, conforme

as habilidades de cada um. Um grupo ficava com a responsabilidade de fazer o estucamento, outro, o assentamento de azulejo, outro, o piso, etc. Para executar a obra, recebemos orientação de um supervisor geral, de um engenheiro e de um arquiteto que dispunham da planta. Estes profissionais forneciam as informações necessárias sobre como a obra deveria ser executada.

Algumas vezes, tais informações geravam atrito, porque cada um deles dava uma orientação diferente.

Também na construção civil enfrentamos sérios problemas quanto à realização do nosso pagamento. Exemplificando: pagamento parcelado, com a justificativa de falhas no serviço; atraso no horário do pagamento; pagamento de hora-extra efetuado de forma não integral, ou seja, trabalhamos 20 horas e só recebemos por 15. Trabalho, este, realizado, às vezes, até às 22 horas.

Mesmo assim, a procura de emprego é grande; passam, por dia, muitos trabalhadores que tentam uma vaga nas empresas de construção.

Quando trabalhei na construção da Nova São Rafael, com turmas de Jucurutu, Açú, Pendências, etc., passamos por situações semelhantes. Digamos, eu tinha que receber Cr\$ 50,00 (cinquenta cruzeiros) e recebi apenas Cr\$ 30,00 (trinta cruzeiros). Essa turma era "quente". Nessa ocasião, criou-se um atrito com os responsáveis pela obra. Foi preciso chamar a polícia para guardar o escritório. Oito dias depois, recebemos o restante. Às vezes, o pagamento é efetuado, mas, geralmente, os revoltados são demitidos do trabalho.

Tudo isso gera conflito entre os trabalhadores. Aqueles que reagem a estas situações, como se vê, são coagidos pela polícia e até demitidos. As ordens do patrão prevalecem sobre os nossos direitos.

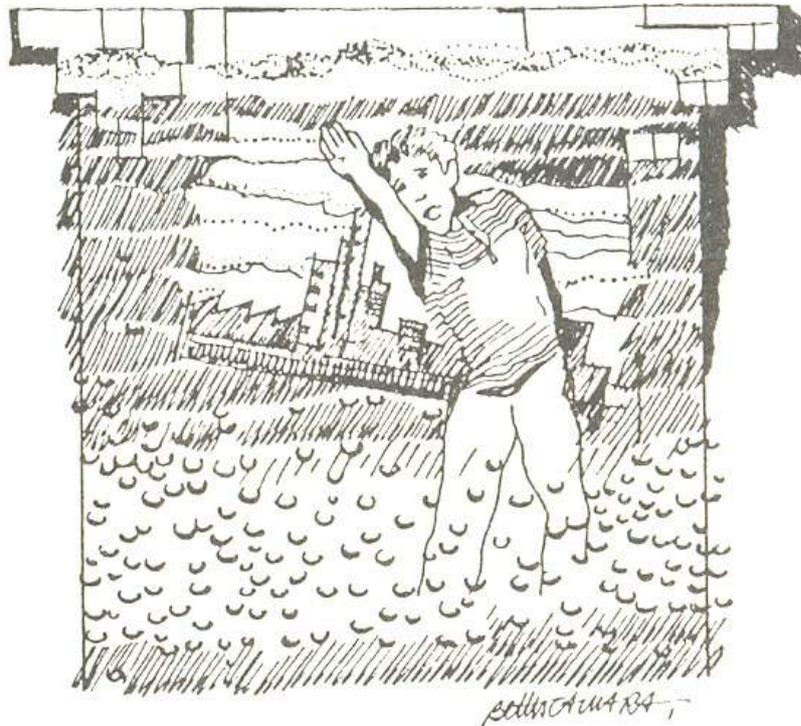
- Eu também tenho trabalhado na Construção Civil como ajudante de pedreiro. Devo estar sempre com um carro de mão cheio de material para auxiliá-lo. Às vezes, a gente trabalha com pessoas mais vagarosas que atrasam o serviço; assim, diminui a produção e somos prejudicados.

Se um pedreiro fizer um reboco e passar do ângulo reto, o trabalho é desfeito, e a gente perde a metade ou toda produção. Quando arrumo um serviço mais complicado, como arrematamento de azulejo, que tem muito bate prumo, corte e recorte de azulejo, o serviço é demorado, então, nossa produção fica reduzida.

Tenho direito a 30% da produção do pedreiro. Esse cálculo

é feito medindo a área em metros quadrados. O meu ganho por mês depende dessa produção. Geralmente, ganho Cr\$ 160,00 (cento e sessenta cruzeiros) a Cr\$ 180 (cento e oitenta cruzeiros), se o serviço é bom. Quando a minha carteira é assinada, domingos e feriados não são pagos, e os sábados, recebo somente se trabalhar.

Ao trabalhar para dois pedreiros, ganho apenas 25% da produção de cada um. Como ajudante de pedreiro, a gente trabalha muito, mas é como diz numa música popular brasileira: "... o pedreiro constrói o mundo inteiro e no fim não tem casa para morar".



### Os permutáveis (Texto nº. 5)

- Nós, trabalhadores, enfrentamos grandes dificuldades para conseguir um emprego e permanecer no mesmo. Ocorre, com muita frequência, mudarmos de um emprego para outro. Somos facilmente substituídos no trabalho e permanecemos por pouco tempo no novo emprego, com mínimas chances de voltar a trabalhar.

Como estamos sempre mudando de um emprego para outro, ora trabalhamos no setor de produção de mercadorias, ora no setor de circulação das mesmas, ora no setor de serviços. Se não estamos num destes três setores, trabalhamos nos serviços domésticos ou como biscateiros.

- Enquanto você falava, eu pude lembrar minha experiência como um desses trabalhadores. Ela se encaixa muito bem no que você está dizendo. Observem: meu primeiro emprego foi como auxiliar de escritório, onde trabalhei durante quatro meses. Em seguida, trabalhei numa indústria de alimentos, como demonstradora durante oito meses; depois, num supermercado, também como demonstradora de alimentos, por quatro meses. Trabalhei, noutro momento, numa indústria de confecções como auxiliar de costureira, durante um ano e seis meses. Depois, trabalhei numa lanchonete como balconista, durante um ano e um mês. Meu último emprego foi numa indústria de confecções como costureira, onde permaneci por um mês e quinze dias. Faz um ano que estou desempregada. Sobrevivo vendendo perfume ou qualquer outro tipo de mercadoria e prestando serviços domésticos.

- Ouvindo vocês, vejo que minha situação não é diferente, porque tenho tentado de várias formas e não consigo emprego. Vejam o que já fiz e por onde andei: trabalhei como balconista, no Rio de Janeiro, durante dois meses. Depois, em São Paulo, trabalhei como cobrador de ônibus, por três meses; entregador de jornal, durante um ano e dois meses, e como motorista de táxi, por um ano e seis meses. Vim para Natal, fui a várias empresas à procura de trabalho e não encontrei. Na última empresa onde andei, havia 10 vagas e cerca de 1.200 trabalhadores na fila. As inscrições eram em número limitado, para 200 pessoas apenas. Não conseguindo trabalho, resolvi ir para o Norte. Lá, trabalhei em Porto Velho, como motorista de caminhão por um mês, depois como operário, por um mês também. Em seguida, trabalhei por duas semanas, como garimpeiro. Estive, por último, na Bolívia, trabalhando como vendedor de rede. Há quatro anos estou desempregado.

- Tudo isto é muito sério para o trabalhador, porém o que agrava mais ainda a nossa situação é que, para assumir determinados serviços, não é dada prioridade àqueles que dispõem de experiência. E o que é pior, os trabalhadores que não estão organizados nem conhecem as possibilidades de sua categoria têm menos condições de fazer reivindicações e lutar por melhores salários. Então, quanto maior for a desorganização e a desinformação da classe trabalhadora, mais difícil se torna sua luta.

- O que você disse agora, de certa forma, eu posso ilustrar contando o que aconteceu comigo. Trabalhei como chefe de seção num supermercado, durante seis anos e, como o meu salário era superior aos que tenho encontrado ultimamente, tive que tirar outra

carteira profissional, para conseguir emprego. Fiz teste, passei, e estou aguardando o chamado.

- Pelo visto, cada trabalhador tem muitas histórias para contar, porque eu, por exemplo, fui representante de uma distribuidora de livros durante um ano e quatro meses, sem carteira assinada. Ganhava apenas 20% sobre a venda da mercadoria. Se eu não conseguisse vendê-la, não ganhava nada. Quando saí deste emprego, denunciei na Junta e ganhei a causa, mas o proprietário da Distribuidora decretou falência, e fui mais uma vez prejudicado. Depois, arranjei outro emprego no comércio, ganhando uma porcentagem de 4% das vendas, sem carteira assinada. Trabalhei durante seis meses e recebi uma "ninharia". Já trabalhei até nas campanhas políticas, a fim de arranjar um emprego, e, nada! Faz dois anos que estou desempregado.

- É verdade! Cada trabalhador tem uma experiência para contar. Todavia estes fatos demonstram que, para o trabalhador assumir uma função, não depende da sua experiência nem da sua qualificação, daí por que ele fica permutando de um setor para outro. Este trabalhador permutável é, portanto, constantemente transformado em desempregado, ou parcialmente empregado.

### **Os biscateiros (Texto nº 6)**

- A gente vê que a cada dia aumenta o número de desempregados que, para sobreviver, trabalham como biscateiros, vendedores ambulantes, camelôs e feirantes.

- É verdade. Estes trabalhadores concentram suas atividades na Cidade Alta, Alecrim, ou nas feiras de bairro.

- Eu mesmo estou desempregado há muito tempo, e, para enfrentar essa situação, resolvi ser vendedor ambulante de cigarro. Compro a mercadoria à vista e faço minha própria clientela. O meu lucro é de 10% do que paguei pelo cigarro, e ainda tenho que dividi-lo com o cliente.

- Estas são as condições impostas para ser vendedor de cigarro?

- Sim, além disso, somos sujeitos a vender a prazo, por 8 dias. Quando há o aumento do cigarro, por exemplo, se for em torno de 40%, em vez de comprar 10 pacotes, passo a comprar 6, o cliente que comprava 6, passa a comprar apenas 3. Observe: à medida que aumenta o preço da mercadoria, diminuem minhas possibilidades de compra e venda. Sobreviver torna-se cada vez mais difícil!

- Mas, mesmo assim, é grande o número de camelôs, de vendedores ambulantes. A situação é difícil, não?!

- Sem dúvida! Outro dia li num jornal da cidade que comerciantes utilizam os camelôs para venderem suas mercadorias, porque, desse modo, eles não tiram notas fiscais e, portanto, não recolhem o imposto devido. Fui informado, também, que em Natal atuam cerca de 70 vendedores ambulantes de cigarro. Veja, se fôssemos distribuídos por bairro e se os vendedores não vendessem abaixo do percentual estabelecido, nem elasteassem o preço para o cliente, teríamos a venda assegurada em todos os bairros e até nos municípios próximos a Natal.

- Compreendo, a situação de desemprego leva a tudo isto. A gente precisa entender melhor o que acontece por trás desse tipo de atividade.

- Exatamente, pois o trabalho do vendedor ambulante está comprometido, também, pela falta de organização desta categoria de trabalhadores.

É! Eu também trabalho como vendedor ambulante. Vendo pastéis, bolos, cocadas. Faço os alimentos pela manhã e à tarde saio para vender. Consigo um ganho mensal de um salário mínimo, que, como sabemos, não é o suficiente para o sustento de uma pessoa, muito menos de uma família.

- Imagino suas dificuldades, porque, antes de vender cigarro, fui vendedor de doces e tive muito prejuízo. Entregava a mercadoria e só recebia o dinheiro uma semana depois. Muitas vezes, fui obrigado a trocar doces novos por doces entregues na semana anterior, porque o comerciante alegava que os mesmos estavam estragados, e o único prejudicado era eu.

Para comercialização do cigarro, como vê, o vendedor ambulante não tem contrato, isto isenta o proprietário de pagar o salário mínimo e os encargos sociais. Dessa situação, só o proprietário da mercadoria tira proveito.

### **Mutilação do trabalhador (Texto nº 7)**

- Certo dia, eu estava em experiência de trabalho numa fábrica e presenciei uma cena de loucura de uma funcionária. A moça passou por mim como um relâmpago, estava tão nervosa que tirou as sandálias e começou a puxar os cabelos. Correu para o portão, mas, encontrando-o fechado, não pôde sair. Em seguida, levaram-na para a enfermaria. Fiquei muito impressionada com aquela cena

e, algum tempo depois, quando já fazia parte do quadro de funcionários da fábrica, comecei a perceber que estava para acontecer comigo a mesma coisa.

Trabalhava na seção de fechamento, tinha que produzir 510 peças por dia em 10 horas de trabalho. Isto me deixava muito cansada, com forte dor na cabeça, pois, além de cansaço pelo trabalho, sofria as pressões do chefe, que não permitia nem mesmo olharmos de lado. Então, para não ficar louca, pedi demissão, porém fiquei tão nervosa que já passei um período de dois anos de licença pelo INPS e hoje estou desempregada.

- Comigo aconteceu o seguinte: quase fiquei parálitica por causa de um problema de coluna, que adquiri trabalhando numa fábrica. Só consegui uma licença médica, quando o problema já estava muito grave.

- Como vimos, o excesso de trabalho exigido do operário provoca doenças de origem nervosa. Sabemos que o trabalhador tem que se adaptar ao ritmo e à disposição das máquinas, por isso sua postura física é bastante prejudicada. Sabemos, ainda, que a temperatura elevada e o barulho das máquinas, a poeira dos componentes das matérias-primas no ambiente de trabalho muito contribuem para o aumento do cansaço e o aparecimento de outros problemas de saúde.

É comum, entre os operários que trabalham nas fábricas de fiação e confecção, doenças, como: asma, bronquite, tuberculose, intoxicação.

Acredito que o trabalhador brasileiro adocece, freqüentemente, pela falta de condições materiais de trabalho, como também pelos baixos salários que são pagos. Estes salários servem apenas para nos mantermos vivos. No Nordeste, 74,1% da população vive em condições de miséria, ou seja, ganha até um salário mínimo; e de estrita pobreza, com até dois salários mínimos. Esta situação provoca a desnutrição, que leva a altas taxas de mortalidade infantil.

As crianças, quando acometidas por doenças da idade infantil, como sarampo e disenteria, muitas vezes não resistem. Isto significa que a saúde desta população está comprometida devido à sua condição de classe.

- Encontramos, com muita freqüência, trabalhadores que têm os seus direitos violados neste sistema sócio-econômico. Por exemplo, trabalhar hora-extra e não receber; não fazer jus ao salário, porque não atingiu a cota mínima de venda estabelecida pelo

patrão. Acontece também de o trabalhador encontrar um emprego com salário inferior ao que ele recebia antes e ter que tirar outra carteira para ser admitido. Isto porque o trabalhador não pode receber um salário inferior ao que está registrado na carteira profissional.

- Eh! Tudo isto contribui para abalar a vida dos trabalhadores. Estes sofrem a exploração deste sistema que determina a instabilidade no emprego, de tal forma que eles permutam de um setor da produção para outro, permanecem desempregados por um longo tempo. Esse sistema cria, ainda, uma categoria de trabalhadores que fica parasitando em torno dele. Daí, estes trabalhadores ficarem buscando as formas mais desumanas possíveis para sobreviver.

- Eu diria mais, outras formas de violência são geradas por esta formação social. A droga, por exemplo, tem sido um grave problema decorrente desta formação, porque tem servido para enriquecer grupos poderosos e estimular a onda de crimes e assaltos à população.

- É verdade! Um reduzido número de pessoas que faz parte de grupos que detêm a riqueza, acumulada através da exploração dos trabalhadores, é que usufrui todos os privilégios materiais e sociais produzidos nesta sociedade.

### **O trabalhador e a educação escolar (Texto nº 8)**

- Ultimamente, tenho observado que as salas de aula da nossa Escola estão superlotadas de alunos. Houve um tempo em que a freqüência à escola se mantinha até que fosse entregue a carteira de estudante, depois acontecia uma evasão muito grande dos alunos. Neste ano, continua a mesma freqüência. Num debate aqui na sala, sobre as atividades profissionais que realizamos, constatamos que a maioria dos alunos está desempregada. Seria este o motivo de tanto comparecimento?

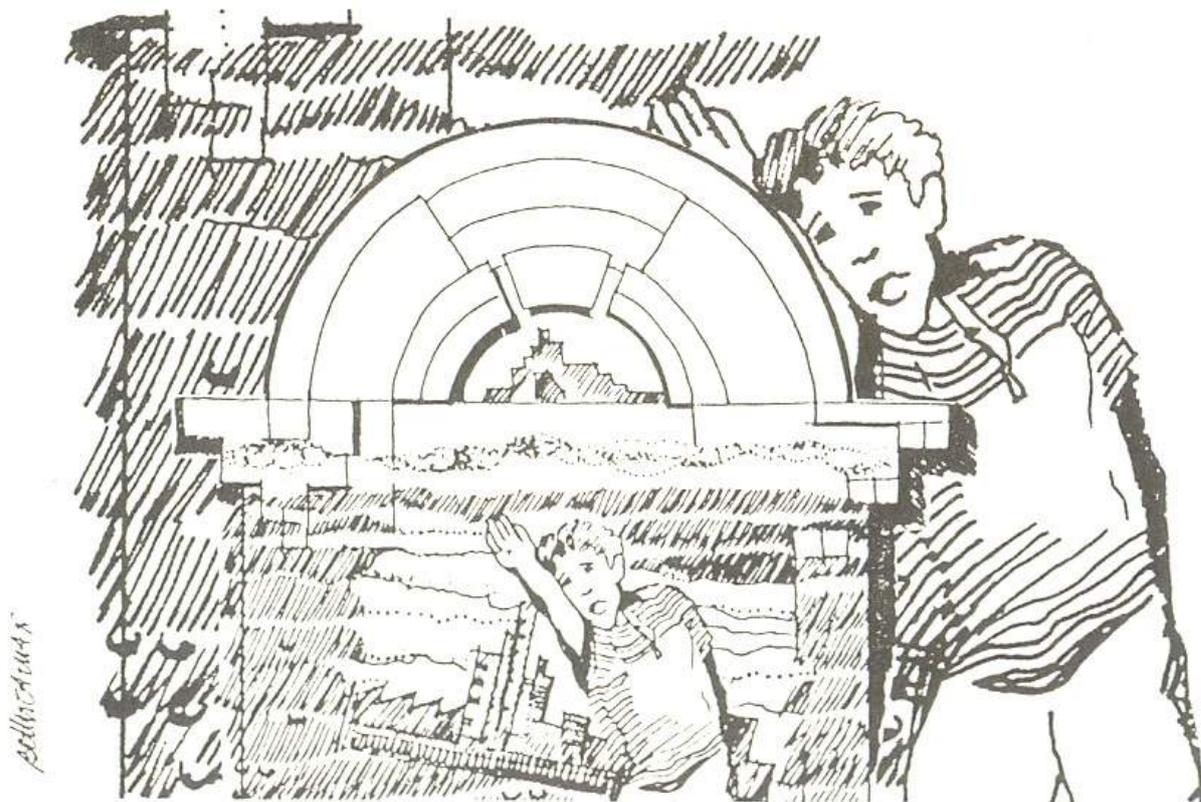
- É possível! Para sobreviver, temos que trabalhar, mas ninguém consegue, hoje em dia, um emprego melhor se não tiver estudo. Digo isto porque, quando me submeti a uma seleção para assumir um emprego, era exigido, no mínimo, pelo menos, ler e escrever. Por exemplo, consegui um emprego de fiscal de coletivo, porque cursava o supletivo.

- Será que exigência desse tipo na admissão de trabalhadores não é uma forma de selecionar dentre um grande número de trabalhadores desempregados?

- Eu não sei responder a esta questão, porém percebo que quem está estudando e pensa que, ao concluir o curso, arranjará um bom emprego, está muito enganado.

- O que acontece é que a cada dia se torna mais difícil conseguir um emprego. Para mim, a explicação desse fato não está na escola, mas no sistema econômico-social em que vivemos, que gera um mercado de trabalho uniforme, flexível e instável. Vejam, este mercado tem exigido, cada vez mais, funções simplificadas e mais especializadas. Por exemplo: pranchar golas numa máquina grande, utilizando os dois pés; controlar estoque e anotar; vender no balcão e arrumar estoque. Desta forma, podemos mudar de uma função para outra e, ainda, assumir duas ou mais funções ao mesmo tempo; passar de um setor para outro; circular pelas diversas regiões do país sem problema de adaptação, porque tais funções exigem o mínimo de habilidades que são rapidamente desenvolvidas, inclusive no local de trabalho. Portanto, esta dinâmica do sistema produtivo cria uma categoria de trabalhadores que permutam de um setor da produção para outro, ganham baixos salários só para se manterem vivos e, uma outra, que parasita em torno deste sistema.

- Assim sendo, só aqueles que pertencem à classe social cujas condições de vida são bastante favoráveis é que terão assegurado um bom emprego, um bom salário?



- Sim, você está compreendendo essa dinâmica do sistema produtivo, mas eu quero retornar ao que você colocou de início em relação ao estudo. Para mim, a sua importância está na possibilidade de me tornar, pelo menos, uma pessoa mais instrumentalizada para ler e escrever, mais bem informada e melhor habilitada para pensar. Nas circunstâncias atuais, não tenho uma idéia precisa sobre o papel da escola em relação ao mundo do trabalho.

- Sim, também penso dessa forma, porque considero o estudo necessário, mas não suficiente, para termos uma compreensão correta de nossa condição de trabalhador e das possibilidades de melhoria desta condição. É indispensável que a gente se organize e que participe de uma luta em função das nossas necessidades.

## **SOBRE O SABER SISTEMATIZADO NOS TEXTOS**

- A leitura das condições de subsistência material dos entrevistados, alunos do CIPS-RN, suscita uma questão voltada para a apropriação do saber sistematizado nos textos-caracterização. Somente a leitura desses textos não garante a professores e alunos a apropriação do saber neles contido. Compreender esse ângulo da realidade do aluno do supletivo implica, como afirmamos inicialmente, uma mudança na forma de pensar e, em decorrência, modificações na forma de explorar o conteúdo trabalhado pela escola formal. Ultrapassar os limites expressos nos textos e atingir a sua explicação científica é uma possibilidade que depende não só do conteúdo documentado, mas, principalmente, da compreensão das contradições que configuram essa sociedade composta de condições sociais e econômicas diferentes, antagônicas e inconciliáveis. Por isso, acreditamos que discutir a valorização do capital e do trabalho excedente, compreender as flutuações dos trabalhadores no mercado de trabalho, as razões e condições daqueles que parasitam no sistema capitalista, exige uma mudança na forma de perceber o movimento do real.

Contudo, textos que vinculam o seu conteúdo às experiências concretas do aluno que frequenta o supletivo, além de favorecerem a aprendizagem da palavra, podem contribuir para uma reflexão sobre o contexto econômico-social vivenciado pela maioria daquela clientela. E, se forem permanentemente aperfeiçoados e

atualizados, propiciarão um contínuo conhecimento das características específicas do aluno trabalhador, tendo presente aquelas experiências próximas à prática do próprio grupo para o qual se destinam os textos.

Trata-se, portanto, de uma abordagem inovadora, se comparada com a sistemática freqüentemente adotada pelo CIPS-RN, da qual extraímos um exemplo com o texto: "O Sítio de Dona Benta", da obra de Monteiro Lobato, que apresenta uma linguagem figurada e própria do mundo infantil.

Por outro lado, os aspectos técnicos, próprios do texto didático, tornam-se, também, obrigatórios nesse procedimento metodológico de caracterizar a clientela do sistema de educação formal. Assim é que a obediência à norma técnica fez da sistematização das informações, até chegarmos à forma de texto, um trabalho ao mesmo tempo intelectual e artesanal. Isto porque, embora as entrevistas apresentem uma ordenação de questões que favorecem as respostas, muitas vezes tais respostas são ampliadas ou exemplificadas. Daí afirmarmos que o trabalho intelectual de ordenação de idéias até a estruturação dos textos requer, freqüentemente, aproximação e/ou seleção de fatos, estabelecimentos de relações e explicações desses fatos.

Na estruturação desses textos que propomos ao ensino supletivo, procuramos ser fiéis às idéias dos pesquisadores e, na medida do possível, fiéis às suas falas, mas compreendemos que não é necessário que escrevamos tal como falam os nossos informantes para que eles entendam um texto que conta fatos das suas vidas.

Os textos se apresentam numa linguagem acessível, comportam expressões das falas dos trabalhadores e outras enunciações da língua padrão. Objetivávamos que os mesmos refletissem os conteúdos manifestos de forma a abordar as relações de trabalho e, além disso, se apresentassem com elementos sistematizados em termos das formas de enunciações, do vocabulário, dos recursos de coesão textual - referência, substituição, elipse, conjunção e coesão lexical - e de outros aspectos da comunicação verbal, de modo a permitir reflexões sobre o fenômeno da própria língua. Atentamos, ainda, para os níveis de coerência global, local e temática que asseguram não só um cuidado com os conteúdos, mas também com a forma do texto.

Não é demais lembrarmos que, por vezes, burilamos algumas declarações, outras vezes, deixamo-las tais como nos foram di-

tas e, em outros momentos, explicamos os fatos com as nossas palavras numa tentativa de aproximarmos-nos do estilo simples dos entrevistados.

A maior parte dos textos se apresenta sob forma de diálogo, outros, em narrativa. A opção pelo discurso direto favoreceu a inclusão das falas de muitos entrevistados. A narrativa, por sua vez, permitiu o destaque de algumas experiências marcantes.

Sabemos que um texto pode permitir uma leitura parafrástica e/ou polissêmica. Pela natureza dos conteúdos abordados nos referidos textos, acreditamos que os mesmos possibilitarão não só leituras parafrásticas como também leituras polissêmicas. Assim, com a leitura de elementos da realidade concreta do aluno que frequenta o supletivo, pretendemos ter assegurado o desenvolvimento de habilidades requeridas na interpretação de texto, como: identificação e explicação de fatos, relações, inferências, extrapolações, etc.

Por fim, objetivávamos, ainda, pôr em prática um procedimento metodológico que transformasse o trabalho de pesquisa num suporte para o processo de ensino-aprendizagem. Uma tentativa de aplicação dessa proposta poderá dizer-nos do seu alcance e suas limitações.

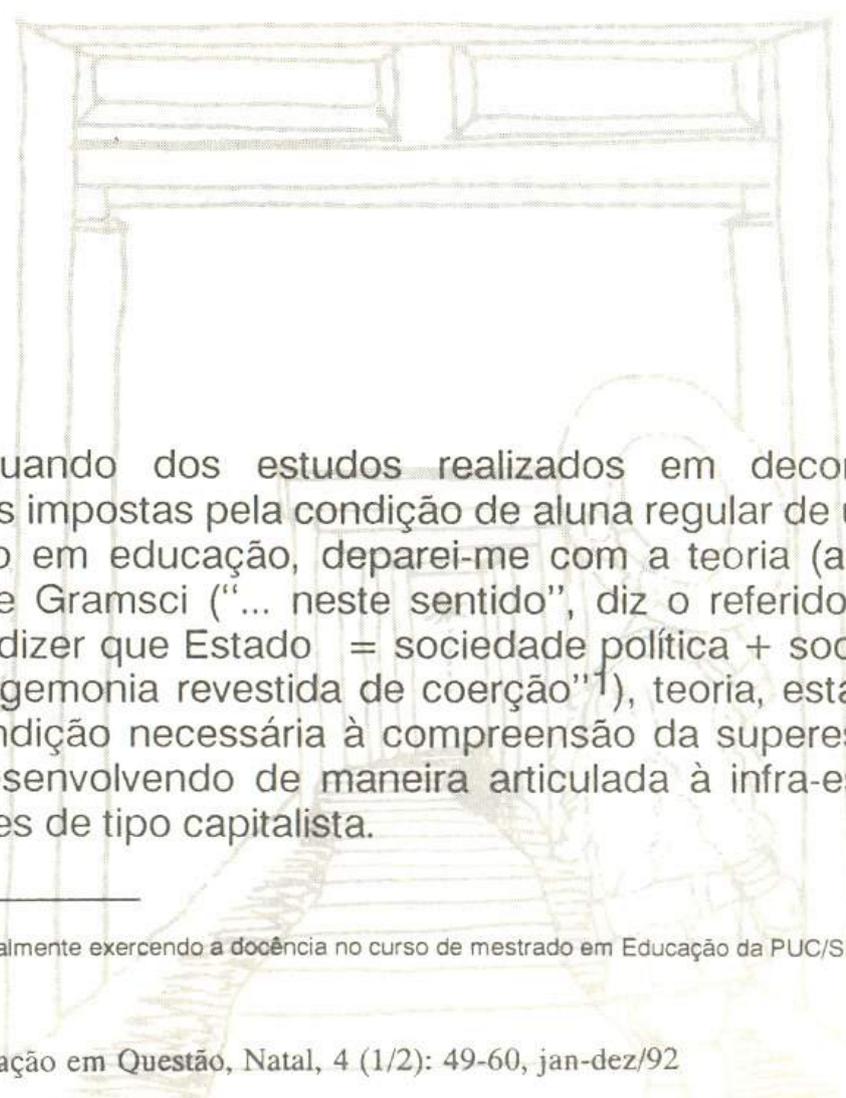
## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez/A. Associados, 1982.
2. HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, R. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.
3. KATO, M. A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. 2. ed. São Paulo: Ática, 1987.
4. ORLANDI, E. P. A produção da leitura e suas condições. In: **Leitura**: teoria e prática. Porto Alegre: Mercado Aberto, v. 2, n. 1, p. 20-5, abr. 1983.
5. SILVA, L. de S. et al. **Uma nova abordagem para o estudo da língua portuguesa no ensino supletivo**: experiência no CIPS da Escola Estadual João Tibúrcio. Natal, 1989 (Relatório de Pesquisa).



# a contribuição da categoria gramsciana de sociedade civil no entendimento da constituição histórica da organização escolar na sociedade brasileira

Maria Luisa Santos Ribeiro\*



Quando dos estudos realizados em decorrência das exigências impostas pela condição de aluna regular de um curso de doutorado em educação, deparei-me com a teoria (ampliada) de Estado de Gramsci (“... neste sentido”, diz o referido autor, “poder-se-ia dizer que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia revestida de coerção”<sup>1</sup>), teoria, esta, elaborada como condição necessária à compreensão da superestrutura que vai se desenvolvendo de maneira articulada à infra-estrutura das sociedades de tipo capitalista.

---

\* Pedagoga, atualmente exercendo a docência no curso de mestrado em Educação da PUC/SP.

*“(...) A classe burguesa, afirma Gramsci, situa-se como um organismo em contínuo movimento, capaz de absorver toda a sociedade, assimilando-a ao seu nível cultural e econômico, toda a função do Estado se transforma: o Estado torna-se ‘educador’ etc.*

*De que modo se verifica uma paralisação e a volta à concepção do Estado como pura força, etc. A classe burguesa está ‘saturada’: não só não se amplia, mas se desagrega; não só assimila novos elementos, mas desassimila uma parte de si mesma (ou, pelo menos, as desassimilações são muitíssimo mais numerosas do que as assimilações).”<sup>2</sup>*

À página 145 do livro que vem sendo citado, Gramsci destaca, de um lado, **a escola** (grifo nosso) como função educativa positiva (função, portanto, de hegemonia, de sociedade civil) e os tribunais, de outro, como função educativa negativa (função, portanto, de coerção, de sociedade política), enquanto atividades mais importantes do Estado burguês.

Considera ele, como característica deste tipo de sociedade, o desenvolvimento dos organismos de sociedade civil que torna possível, porque necessária, uma ação do Estado **tendendo** a um equilíbrio na aplicação da educação e da força.

Antes dessa fase histórica burguesa, considera ele que a sociedade civil existia apenas numa forma frágil e embrionária, portanto, não constituída propriamente.

*“(...) No Oriente”, diz Gramsci, “o Estado (aqui usado no sentido restrito de sociedade política) era tudo, a sociedade civil era primordial e gelatinosa; no Ocidente, havia entre o Estado e a sociedade civil uma justa relação e em qualquer abalo do Estado imediatamente descobria-se uma poderosa estrutura da sociedade civil”.<sup>3</sup>*

Tendo como tema de tese de doutorado “a formação política do professor de 1º. e 2º. graus” da rede pública estadual de São Paulo, durante os anos 70, via-me diante da necessidade de compreender o processo de “enfraquecimento” sofrido pela Escola a

partir de 1964, escola, esta, que não chegara, a meu ver, a se constituir num organismo propriamente fortalecido antes desta data.

Diante deste desafio teórico e em contato com elementos da teoria (ampliada) do Estado de Gramsci, perguntava-me: Será que tal enfraquecimento faria com que esse organismo (a escola) voltasse a ter o mesmo "conteúdo" daqueles organismos de uma sociedade civil "primordial (primitiva) e gelatinosa"?

Se, de início, me pareceu que os elementos teóricos "sugeriam" uma interpretação nesta direção, logo tive a atenção chamada para o fato de que, se assim entendesse, estaria incorrendo numa aplicação mecânica da referida teoria, vale dizer, esvaziada de significado. Isto por quê?

Porque tais conclusões, elaboradas por Gramsci, decorriam da consideração da dinâmica própria das sociedades de tipo pré-capitalista. Assim sendo, é esta dinâmica que está presente no "conteúdo" desses organismos "primitivos e gelatinosos".

No caso do Brasil pós-64, pelo contrário. Era a dinâmica de uma imposição de adequação da sociedade brasileira a uma fase avançada do capitalismo internacional (a fase monopolista) que tinha que ser considerada enquanto "conteúdo" dessa escola enfraquecida.

No caso, a indicação dos dados do real "sugeria" a necessidade de se considerar uma outra situação em que se verifica uma "volta à concepção do Estado como pura força". Situação, esta, anterior à 'saturação' propriamente dita da classe burguesa. Situação, esta, que indica a possibilidade/necessidade de tal classe impor uma modernização nas relações de produção em áreas periféricas do sistema capitalista como forma de adequá-las à fase mais avançada do capitalismo internacional.

Foi, então, nessa busca de compreensão/aplicação não-mecânica da teoria que cheguei à elaboração da idéia do que viria a ser a escola enquanto organismo de sociedade civil "primitiva e gelatinosa".

Concluí que: "... a escola se constitui num organismo de sociedade civil enfraquecido (não expressando, portanto, a fase propriamente capitalista da sociedade) quando é restrita, e se dirige apenas (ressalvadas as exceções que só confirmam a regra) às pessoas que têm sua origem na classe fundamental dominante.

Assim sendo, é a escola em que pouca diferença haverá entre a concepção de mundo que nela se difunde e aquela da família de que o aluno provém. É uma escola, portanto, da qual está ex-

cluída, do começo ao fim, a grande maioria das crianças.”

*“Um organismo-escola desse tipo é a expressão de uma sociedade feudal/rural/agrícola sob o domínio da aristocracia, com um Estado que ainda não se complexificou e que, diante disso, não necessita de grande quantidade de letrados para ocupar os postos nas ‘sociedades política e civil’, ou que exija a diferenciação significativa de origem social desses mesmos letrados. Para isso, quando muito, um pequeno setor ‘médio’ é suficiente”.<sup>4</sup>*

Em termos de sociedade brasileira, o conhecimento prévio do período que vai de 1822 até os primeiros anos da vida republicana auxiliava, em alguma medida, na elaboração desta conclusão. Por sua vez, tal elaboração contribuía para, ao reestudar o período, chegar a uma articulação em nível superior do conhecimento sobre ele.

É o resultado deste reestudo que apresento, para debate, neste artigo.

### **A organização escolar na fase nacional da história brasileira: 1822 a 1870**

Fazendo um rápido apanhado dos acontecimentos ligados à necessidade de organização escolar com sentido e base nacional, necessidade, esta, surgida, de certa forma, após a separação política do Brasil em relação a Portugal, o que se constata é o seguinte:<sup>5</sup>

- a) **Uma distância significativa** entre o grande número de projetos e o pequeno número de leis aprovadas;
- b) **Uma distância significativa** entre a abrangência dos princípios defendidos nos projetos e a estreiteza daqueles que aparecem na lei.

Isto faz com que uma política de integração dos três níveis de ensino em âmbito nacional, presente nos projetos (ou pelo me-

nos em alguns deles), esteja completamente ausente nos textos legais.

Isto faz, também, com que os resultados sejam, em linhas gerais, os que se seguem:

### **Quanto ao grau elementar de ensino:**

Reduzia-se ele, no que diz respeito ao conteúdo, ao ensino das primeiras letras e dos primeiros cálculos enquanto habilidades mínimas exigidas por alguns poucos empregos no comércio, na burocracia civil e militar (inferiores na hierarquia) e, mais especificamente, exigidas para aqueles que pretendiam e ao mesmo tempo tinham condições sócio-econômicas para chegar ao ensino médio e se preparar para o ingresso no ensino superior.

Desta maneira, não se constitui num ensino capaz de propiciar o domínio básico da estrutura da língua nacional, bem como do raciocínio matemático propriamente dito.

No que diz respeito à quantidade, o grau de ensino elementar durante o período monárquico referido não chega a atender 10% da população em idade escolar. Percentagem, esta, citada em relatórios oficiais da época, fruto de conclusões à base de cálculos grosseiros, já que os levantamentos estatísticos escolares no seu conjunto é tarefa assumida pelo governo somente depois de 1930.

Portanto, não se evidenciou como uma necessidade para o Estado (no sentido restrito de Sociedade Política) Brasileiro, senão mais de um século após sua origem histórica (1822/1931), a criação de um organismo especializado em estatísticas escolares. Os levantamentos realizados durante a Primeira República são bastante incompletos. Durante todo esse tempo, não se tornou necessário o levantamento criterioso da população em idade escolar atendida ou não pela escola enquanto instrumento de planificação e execução de uma política efetiva de ampliação das oportunidades escolares.

Sendo esta a situação, a maioria das crianças em idade escolar estava excluída da escola desde a entrada (é bom não se esquecer de que uma boa parte delas estava excluída por serem filhos de escravos). Neste momento, é que se efetivava a grande seleção, qual seja, entre os poucos que iriam ser escolarizados e a grande maioria que não iria sê-lo. Esta grande seleção tornava insignificante a seleção, certamente ainda existente, durante o período de escolarização.

### **Quanto ao grau médio de ensino:**

Tinha como única função preparar para o ensino superior da maneira mais restrita, vale dizer, preparando para os exames de ingresso ao ensino superior. Com isto, vinha atender a uma clientela com alguma condição sócio-econômica de chegar ao grau subsequente, para o qual "preparava". Uma clientela que se constituía em parte daqueles 10% que sabiam ler e escrever, além de contar rudimentarmente, e que tinham dinheiro para pagar professores, já que os pagos pelo governo eram poucos.

Assim, o que vem sendo chamado de grau elementar e médio de ensino, efetivamente, não chegou a ser organizado na forma de cursos propriamente ditos. Eram, mais especificamente, aulas que se acrescentavam umas às outras, dadas muitas vezes na própria casa do aluno ou do professor.

### **Quanto ao grau superior de ensino:**

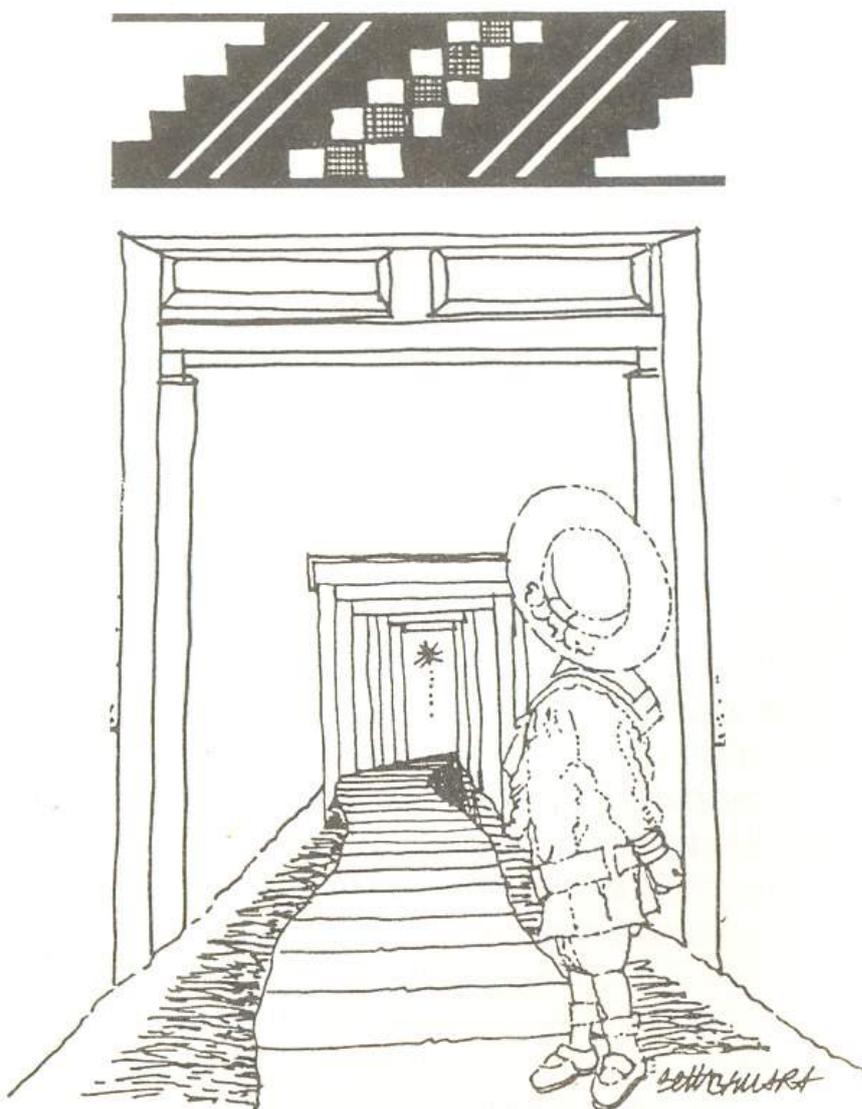
Era o que estava sob a responsabilidade do governo central, uma vez que os demais estavam sob a responsabilidade dos governos provinciais ou mesmo de particulares.

Este ensino conferia títulos (diplomas) que mais ratificavam privilégios sócio-econômicos do que significavam uma sólida formação teórica para a ação profissional.

As faculdades representavam a oportunidade de desenvolver a capacidade de assimilar muito mecanicamente as idéias vindas predominantemente de centros europeus. Idéias que mais serviam de justificação que de explicação das condições reais da sociedade brasileira de então. Idéias consumidas, na maior parte das vezes, "em si mesmas", ou seja, sem levar em conta seus determinantes, sem levar em conta que eram a expressão do ponto de vista do centro de desenvolvimento capitalista ao qual a nação brasileira estava subordinada. Idéias que, assimiladas em tais condições, chegam a provocar "severas" críticas ao "atraso" brasileiro, críticas, estas, que quase sempre se esgotam nos debates travados entre "parceiros" reunidos nos salões das câmaras, do senado ou dos clubes sociais.

Quando tais idéias chegam a contribuir, de alguma maneira, mais para a explicação que para a justificação das condições reais da sociedade brasileira de então, e chegam (com todos os seus limites) a servir de orientação, não simplesmente para o deba-

*Estaríamos, pois, diante da evidência de uma fase feudal da sociedade brasileira, quando a "classe" fundamental dominante era a aristocracia, "o Estado (sociedade política) era tudo (e) a sociedade civil era primordial e gelatinosa" como na sociedade chamada Oriental, por Gramsci?*



te, mas também para uma ação efetiva, transformadora, são violentamente reprimidas. Mais adiante, farei uma citação que evidencia este fenômeno.

Numa situação como esta, a "integração" entre esses três graus de ensino acabava por se fazer em consequência de fatores extrapedagógicos. Fatores determinados quase que diretamente pela estrutura sócio-econômica.

Quando se pretende, diante deste "rápido apanhado dos acontecimentos", mais que constatar, compreender essa realidade educacional-escolar que expressa meio século de vida do Brasil já na condição de nação, parece necessário considerar que tal realidade é uma evidência de que o Estado Brasileiro, ou, em outras palavras, o governo que resulta do processo chamado independência, não chega a ser o Estado 'educador' do qual fala Gramsci; não chega a ser um Estado que tem na organização da rede pública escolar uma de suas atividades mais importantes.

Tomando-se como referência os relatórios dos políticos investidos da responsabilidade de tratar dos assuntos da educação na época, com freqüência são encontrados pareceres reprovando a situação calamitosa do ensino. São, no entanto, reprovações que não ultrapassam os limites da repreensão moral ou do aconselhamento no sentido de o governante tomar medidas exemplares a serem seguidas pelos súditos.

É assim que o governo central, “preocupado” com a situação do ensino médio, cria o Colégio Pedro II, em 1847, para servir de padrão; é assim que, ao invés de o resultado ser na direção pretendida, acaba por ser oposto a ela, fazendo com que, na Reforma José Bento da Cunha Figueiredo (1876/78), o próprio Colégio acabasse por se reduzir a um curso preparatório para os exames ao curso superior.

Estariamos, pois, diante da evidência de uma fase feudal da sociedade brasileira, quando a “classe” fundamental dominante era a aristocracia, “o Estado (sociedade política) era tudo (e) a sociedade civil era primordial e gelatinosa” como na sociedade chamada Oriental, por Gramsci?

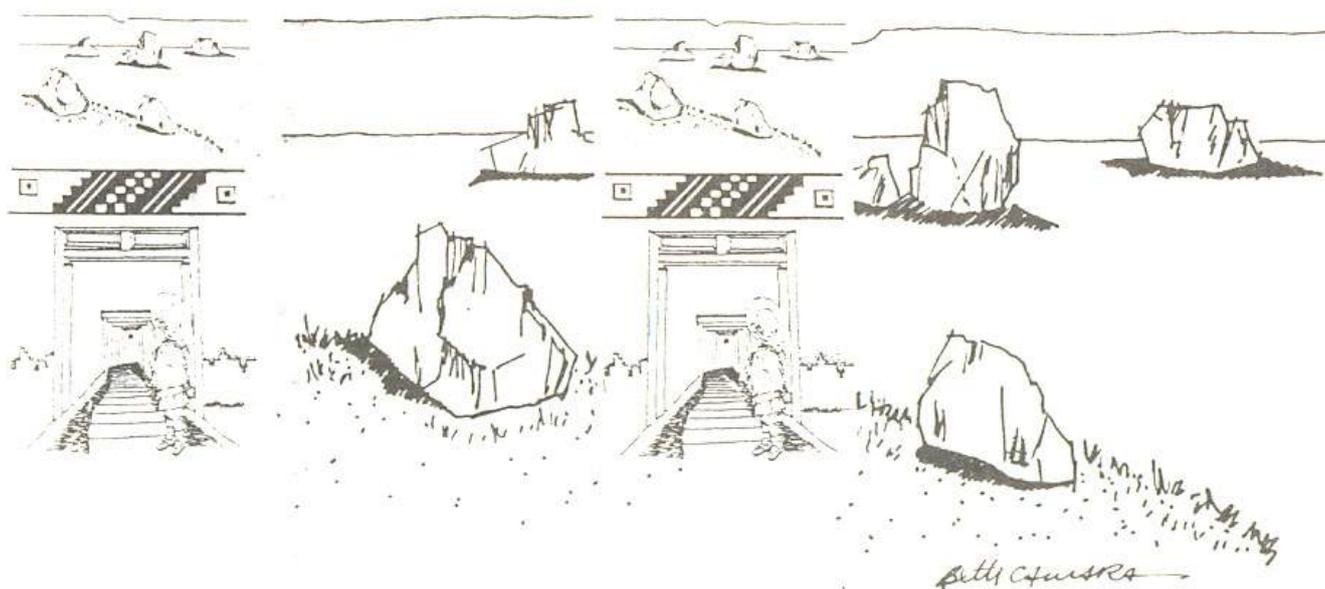
É evidente que não, uma vez que, desde a fase colonial, a estrutura econômica de base agrícola, da qual decorre a dominação dessa “aristocracia” e a feição rural, mais que urbana, da sociedade brasileira nesse primeiro meio século de existência enquanto nação, produz para o mercado externo. Portanto, não está calcada em feudos propriamente ditos; é uma estrutura que continua subordinada às forças dominantes nesse mercado, isto é, à burguesia (industrial), fração de classe fundamental dominante na fase do capitalismo concorrencial.

É, pois, esta determinação burguesa externa sobre o conjunto da sociedade brasileira que explica, em última instância, a preservação de estruturas e conseqüentes padrões “arcaicos”. Eles se constituem em instrumentos através dos quais, por um certo tempo, essa burguesia tem seus interesses atendidos.

A modernização necessária, tanto na estrutura econômica como na política, e que é fundamental para os interesses dessa classe, tem que acontecer preservando esses “arcaísmos” e sob rígido controle. Controle cuja característica fundamental **não** está no equilíbrio entre hegemonia (educação) e coerção (repressão), e, **sim**, na fragilidade dos organismos prioritariamente dedicados à educação (sociedade civil) e no excessivo fortalecimento dos organismos prioritariamente dedicados à repressão.

Os investimentos na infra-estrutura que acontecem após 1850, quando há capital também internamente disponível em decorrência do fim do tráfico de escravos e da solução econômico-agrícola com a produção do café, são responsáveis pela modernização; modernização, esta, que acontece posteriormente a um período de extermínio de lideranças que podiam ser consideradas como representantes dos interesses de uma faixa mais ampla da população.

*“Na repressão às rebeliões regenciais, a destruição das figuras que de alguma forma se ligassem ao temível fantasma da elite agrária, o povo, foi feita de maneira sistemática; no período de 1837 a 1840, a repressão acentuou-se: basta ver que, para uma rebelião de pequena amplitude, como a Sabinada, as punições foram violentíssimas, atingindo nos seus ‘Júris de Sangue’ mesmo os liberais da época da independência que não participaram diretamente do levante (...). Com o massacre dos rebeldes da Cabanagem e a liquidação dos rebeldes do Ceará e de Pernambuco, além de inúmeras prisões de autênticos liberais em todo o país, completou-se o processo, restando apenas o processo revolucionário rio-grandense, só terminado em 1845”.<sup>6</sup>*



E mais adiante, os mesmos autores acrescentam:

*“o fim da Praieira (1849) assinala o desaparecimento, no Brasil, dos últimos resquícios do liberalismo radical e democrático inaugurado durante o processo de independência. Facilitaria, para a elite política, o tranqüilo revezamento partidário e a morosa política tendente à conciliação, características do Segundo Reinado”.<sup>7</sup>*

As forças políticas internas que não são atingidas pela repressão (oligarquias agrário-comerciais) não divergem no fundamental. As divergências de caráter secundário podiam ser, na maior parte das vezes, negociadas pacificamente, mesmo que por um certo tempo.

Desta forma, pela exclusão violenta das lideranças de movimentos com certa penetração popular, garante-se que o processo de modernização interna, que interessa à burguesia internacional (inglesa) e à oligarquia agrário-comercial brasileira ligada à exportação e dependente da primeira, se faça sem grandes riscos.

A exclusão fundada na repressão dispensa, por assim dizer, naquele momento, a conquista de uma parcela mais significativa da população pela via da educação e, em especial, da educação escolarizada. Por isso, a modernização, de imediato, não inclui como necessária a construção de uma moderna rede de ensino por todo o território nacional. Tal “rede” pode continuar frágil e embrionária ou “primordial e gelatinosa”, nas palavras de Gramsci.

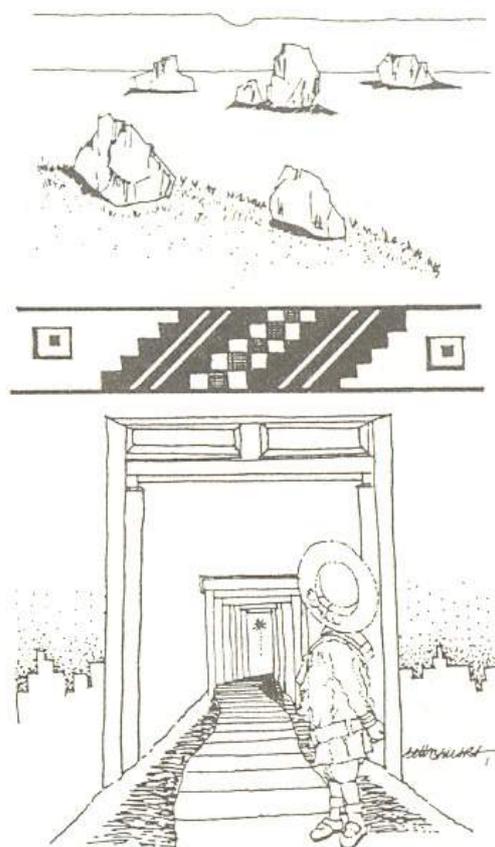
Se continuarmos o estudo, veremos que, só no final dos anos 30, o governo Vargas toma medidas no âmbito educacional que inauguram a implantação efetiva do princípio de uma política educacional de âmbito nacional.

### **Considerações finais:**

Quando apenas se constata a realidade educacional de meio século do período monárquico da fase nacional da história brasileira (1822 a 1870), aceita-se a justificativa de que os graves problemas aí existentes não chegaram a ser resolvidos por insuficiência de recursos num país pobre, sempre em crise econômica.

Mas quando, além de se constatar, se busca compreender, chega-se à explicação da própria insuficiência de recursos para os

***Quando apenas se constata a realidade educacional de meio século do período monárquico da fase nacional da história brasileira (1822 a 1870), aceita-se a justificativa de que os graves problemas aí existentes não chegaram a ser resolvidos por insuficiência de recursos num país pobre, sempre em crise econômica.***



assuntos educacionais escolares, em razão de estes não se constituírem em assuntos importantes para uma classe representada no Estado (Sociedade Política), que tem como função construir uma nação de segunda classe. Uma nação subordinada a interesses do capitalismo internacional na condição de zona periférica, em cujo interior as relações de tipo capitalista não precisam penetrar de imediato para além do âmbito do comércio.

Espero, com este estudo, ter podido, em certa medida, indicar a contribuição que a assimilação não-mecânica da teoria (ampliada) de Estado de Gramsci pode oferecer no esforço de superação do nível da simples constatação para o de compreensão da formação histórica da organização escolar brasileira.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o Estado Moderno**. Trad. Luiz Mário Gazzaneo. 3. ed. Rio de Janeiro: C. Brasileira, 1978. 444 p.
2. MARANHÃO, Ricardo et al. **Brasil história; textos e consultas**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1979, v. 2, 350 p.
3. RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **A formação política do professor de 1º. e 2º. Graus**. São Paulo: Cortez/A. Associados, 1984. 280 p.
4. \_\_\_\_\_. **História da educação brasileira; a organização escolar**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1982. 166 p.

## NOTAS

1. Cf. Antonio GRAMSCI, **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. p. 149. (Victor H. PARO, em seu livro **Administração Escolar: uma abordagem crítica**, faz uma análise desta definição, chamando a atenção para a expressão "neste sentido". Sentido, este, que tem que, obviamente, ser buscado nos parágrafos anteriores do texto de Gramsci. Feito isto, ou, tendo-se este cuidado, percebe-se, por exemplo, que Gramsci **não está afirmando** que Estado, no sentido ampliado, é sinônimo de superestrutura (CF. PARO, p. 35/36). Desta maneira, tem-se que pensar na superestrutura como algo mais amplo onde estão contidos o Estado/coerção (Sociedade Política), o Estado/educador (o Estado atuando também à semelhança da Sociedade Civil) e a Sociedade Civil propriamente dita.
2. Ibidem, p. 147.
3. Ibidem, p. 75.
4. Cf. Maria Luisa Santos RIBEIRO. **A formação política do professor de 1º. e 2º. graus**, p. 26
5. Este "apanhado" tem por base os capítulos 3 e 4 do livro de minha autoria intitulado **História da Educação Brasileira: a organização escolar**.
6. Cf. Ricardo MARANHÃO et al., **Brasil história: textos e consultas**. [s.l], [s.n] v. 2, p. 244-245.
7. Ibidem, p. 269

# para além dos muros da escola: um estudo da criança pré-escolar\*

Maria Estela Costa Holanda Campelo\*\*

## INTRODUÇÃO

Como aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, no período compreendido entre novembro de 83 a junho de 85, realizamos uma série de estudos numa escola de 1º. grau da rede estadual de ensino, em Natal-RN, que mantinha o atendimento pré-escolar.

O presente trabalho se constitui parte daqueles estudos e aborda o conhecimento que elaboramos sobre crianças pré-escolares, historicamente situadas. Assim sendo, as informações, aqui contidas, desvelam aquelas crianças, para além dos muros da escola, nos informando acerca das suas condições materiais de existência e de suas famílias, condições estas determinadas pela posição que ocupam no sistema produtivo - informações que o estudo também nos permite conhecer, além das atividades extra-escolares desempenhadas pelas crianças, desde o lúdico até as obrigações/trabalho.

\* Apresentação parcial de uma discussão mais ampla desenvolvida na nossa dissertação de Mestrado:

"Descobrir a criança pré-escolar: um trabalho com o professor de escola pública de Natal-RN". UFRN- 1988.

\*\* Professora do Departamento de Educação da UF. RN.

## AS CRIANÇAS E AS SUAS CONDIÇÕES MATERIAIS DE EXISTÊNCIA

Tomando por base o ano de 1985, fizemos um estudo acerca das condições concretas de vida das crianças pré-escolares ali matriculadas. Em 1985, a faixa etária dos 202 (duzentos e dois) pré-escolares atendidos por aquela escola variava entre 5 e 7 anos.

Apesar da pouca idade, muitas daquelas crianças já realizavam tarefas que lhes rendiam alguns "trocados", que entravam como ajuda na manutenção da família; entre eles, havia ajudantes de pedreiro, pastores e limpadores de carro, vendedores de dindim, dadá, picolé, pipoca e comidas caseiras. A maioria das meninas ajudava às suas mães nos afazeres domésticos e algumas delas, ainda pré-escolares, já trabalhavam como empregadas domésticas, durante um expediente, em residências de "donas ricas", que ficavam próximas às suas.

Uma análise das suas histórias de vida nos dá conta de que, na faixa etária em que se encontravam (5-7 anos), eles eram, ainda, basicamente dependentes dos adultos com quem conviviam, o que concorre, também, para que "a criança participe da divisão da sociedade em classes, por intermédio da família a que pertence"(1); por esta razão, buscamos conhecer as condições materiais de existência daquelas crianças, através da descoberta de como se inseriam, no processo de produção, os adultos que mantinham, economicamente, cada núcleo familiar. Para isto, entrevistamos pais, crianças e professores e realizamos um levantamento na ficha de matrícula de todos os pré-escolares ali matriculados em 1985.

Os dados encontrados nos revelam que os responsáveis pela manutenção daquelas crianças faziam parte da superpopulação relativa ou do chamado exército industrial de reserva, por estarem desempregados ou parcialmente empregados.

90% dos pais desses pré-escolares integravam a categoria estagnada do exército industrial de reserva, pois as suas ocupações eram totalmente irregulares. É o caso do calceteiro (que assentava pedra em calçamento), do cobrador, do vendedor ambulante, do portador (?), do técnico de rádio, do mecânico e seu auxiliar, etc.

Segundo Marx (Ianni, 1987, p. 127), a configuração principal da categoria estagnada da superpopulação dos trabalhadores é conhecida como "trabalho a domicílio". E entre os pais que realizavam esse tipo de trabalho, encontramos: o bombeiro-encanador, o

soldador, o jardineiro, o pintor, etc.

Além destes, relacionamos, ainda, aqueles que trabalhavam mais a nível da construção civil, que também se caracteriza pela irregularidade com relação ao vínculo empregatício - quando existe este vínculo, pois "é mais comum trabalharmos solto", diz um deles. E entre os que estavam à disposição da construção civil, catalogamos: o pedreiro, o servente, o fiscal de obras, o pintor, o eletricista, o marceneiro, o encanador, etc.

Encontramos, ainda, entre os pais, aqueles que, explorados pelo capital até a sua exaustão, se dizem encostados e, agora, incapazes de trabalhar. Se aqueles outros vegetam na pobreza, estes são, para Marx (Ianni, p. 128), o mais profundo sedimento do pauperismo.

Diante deste quadro, perguntamo-nos: quais são as condições materiais de vida daquelas crianças pré-escolares e de suas famílias?

Já conhecemos a condição de indigência em que vive a classe trabalhadora brasileira; os pais dos pré-escolares que estudamos, categoria estagnada da superpopulação relativa, têm, portanto, segundo Marx (Ianni, p. 127),

*"(...) condição de vida que se situa abaixo do nível médio normal da classe trabalhadora e, justamente isso, torna-a base ampla de ramos especiais de exploração do capital. Duração máxima de trabalho e mínimo de salário caracterizam a sua existência".*



Embora, para muitos, esses explorados (dos quais fazem parte as famílias desses nossos pré-escolares) estejam à margem da sociedade, no contexto da organização social capitalista, eles não são marginais; são condições de existência do próprio capital, pois as suas fileiras são aumentadas, na medida em que aumenta a acumulação capitalista.

Além dessa análise geral das reais condições de vida daquelas 202 crianças pré-escolares, decidimos, com o grupo de professoras com quem trabalhamos, estudar mais detalhadamente oito (2) daquelas crianças, uma vez que pretendíamos fazer um trabalho sobretudo qualitativo.

## DESCOBRINDO A CRIANÇA PRÉ-ESCOLAR

As crianças estudadas são aqui focalizadas sob dois grandes aspectos, sempre se procurando desvelar mais a criança pré-escolar, com quem trabalhamos e a quem tão pouco conhecemos.

### **1. Família, origem: como se inserem no sistema produtivo aqueles que mantêm a criança economicamente.**

Três das crianças aqui estudadas têm os pais separados, por ter-se tornado impossível um relacionamento harmonioso entre eles. Nenhum dos garotos ignora este fato; porém, se dois deles preferem a situação anterior à atual, o outro demonstra, implícita ou explicitamente, que sente um grande vazio com a ausência da mãe (caso de ACC). A tristeza de ACC é muito profunda, e isso ele deixa transparecer sempre que conversávamos. Para ele, saudade é uma dor no coração e "sempre que sinto saudades de minha mãe, eu sou triste".

A mãe de ACC reside em São Paulo com um outro companheiro. ACC mora com os avós paternos; os dois irmãos menores que ele, com os avós maternos. O pai de ACC tem uma outra companheira e não quis ou não pôde ficar com nenhum dos filhos. ACC fala dos irmãos com muito carinho, sente-se muito querido por eles e gostaria de morar com os irmãos para defendê-los. Sua conversa sempre gira em torno das aprendizagens escolares e do seu núcleo familiar original. Assim, quando se refere à outra escola onde estuda, diz que um dos motivos pelos quais ele gosta de lá é o fato de a escola ficar na vila onde ele morava com os pais e irmãos. Além disso, diz que vai aprender muito porque, quando a mãe vol-

tar, vai encontrá-lo muito adiantado. Apesar de parecer um menino triste, ACC acha a vida boa, porém não gosta de que batam nele. Embora isso aconteça com pouca freqüência, ele se refere a esse fato com uma certa mágoa, alegando que isso é motivo de não gostar muito da casa do avô. Este fala do neto com muito carinho e demonstra um nível de expectativa muito alto com relação àquele. Seu atual grupo familiar é constituído pelos avós, dois tios, uma tia e ACC. Moram em casa própria de cinco cômodos. O avô está aposentado, e os dois tios ajudam na manutenção da família. O avô se sente prejudicado com relação ao salário que recebe (Cr\$ 600,00 em 1985); era salineiro em Macau. Um dos tios, assim como o pai do garoto, é entalhador; vende relativamente bem as suas talhas, mas recebe muito pouco por cada uma. O outro tio trabalha no Supermercado Nordesteão, "mas é no pesado", frisa o avô. Acrescenta, ainda, que "se fosse por mim, os meus filhos não pegariam no pesado, mas eles não quiseram ficar na escola" - como se a escola garantisse uma vida menos pesada a todos que por ela passam.

Esse aspecto tem sido observado em pesquisas realizadas na América Latina, envolvendo populações rurais. Silke Weber (1976, p. 26), num levantamento sobre Pesquisa em Educação enfatiza que

*"Na América Latina, a demanda crescente de educação por parte das populações rurais é interpretada como um instrumento de defesa contra a exploração e em seguida como um meio de libertar os filhos do trabalho agrícola e dos trabalhos mais rudes".*

Dos tios de ACC, só um concluiu o 1º. grau; os outros, inclusive seu pai, só fazem assinar o próprio nome. Embora não falte a alimentação, segundo o avô, aquela família passa alguma necessidade; mas o avô acha que "é isso mesmo, Deus quer assim, assim mesmo vai". Para ele, "no mundo é mesmo para uns ter mais e outros não ter nada, pois nem os dedos das mãos são iguais". A inculcação ideológica que permeia a nossa sociedade é tão forte que mesmo os explorados justificam veementemente a nossa atual organização social. Assim, diz ele,

*“É preciso ter aquele que não tenha nada para trabalhar para aquele que tenha alguma coisa. Se fosse todo mundo igual - não prestava, ninguém queria trabalhar” (R).*

E quando perguntamos: “e se todo mundo fosse trabalhar para ter?”, ele reconheceu que seria melhor e respondeu: “se todo mundo trabalhasse, o mundo era mais rico”. Mas a crença nas desigualdades naturais é mais forte, e ele acrescentava: “mas o mundo veio assim e assim deve ser”.

Aqui se torna necessária uma observação sobre as características do ideológico a nível de senso comum. Segundo Hall et al (1980, p.65-6), Gramsci foi, talvez, o primeiro marxista a examinar seriamente a ideologia nos seus níveis mais baixos como sendo a acumulação de conhecimentos populares e as maneiras de ocupar-se com a vida cotidiana; e ele designou de senso comum esse nível do ideológico.

Devido ao fato de o senso comum não ser sistemático e não explicitar a sua própria maneira de raciocinar, ele pode combinar idéias que são contraditórias, sem ter consciência desse fato - e isso é evidente na fala do Sr. R.

Assim, diz ainda Hall et al, por ser contraditório, o senso comum acumula conhecimentos extraídos de ideologias anteriores e de outras classes sociais, caracterizando-se como inerentemente eclético e desarticulado.

Ao contrário de ACC, JB e AXB, que também têm os pais separados, preferem a situação atual à anterior. Ambos vivem com as mães. JB é muito ligado afetivamente ao pai, mas prefere a mãe. Mora em uma pequenina casa alugada com a mãe e uma irmã de doze anos que lhe serve de companhia, inclusive no caminho da escola, pois mora distante. O pai trabalhava na Petrobrás (trabalho pesado), mas atualmente está desempregado; vive às expensas da mãe, já idosa, cega e muito pobre. Quando faz algum biscate, dá uma pequenina ajuda à esposa.

A única fonte certa de renda da família é a mãe, que trabalha como operária (auxiliar de costureira) de uma fábrica de confecções. Ela se desloca, a pé, de casa para a fábrica, gastando vinte minutos no seu percurso. Na ficha de matrícula do filho que ela preencheu na escola, colocou que o seu maior problema é o econômico.

Se a vida das outras crianças tem os seus percalços, me-

nos tranqüila ainda é a de AXB, que mora com a avó, a mãe e os três irmãos (mais novos do que ele), num quarto de uma pequena vila da Favela Coréia. As pessoas com quem mora AXB fazem parte do chamado lumpemproletariado, uma vez que estão absolutamente excluídas de quaisquer funções sócio-econômicas. Inclusive, a criança faz referência à avó como uma pessoa que pede esmolas pelas ruas.

O pai é entalhador; provavelmente, sua arte lhe rende muito pouco e, talvez, não tenha condição de dar grandes ajudas à família. Na conversa com a criança, sua referência a esse aspecto foi que:

*“minha mãe quer que meu pai dê muito dinheiro a ela... bem muitão... mas ele não tem...” [sic] (AXB).*

Durante todo o nosso contacto, AXB deixou transparecer que o pai é uma pessoa a quem está mais ligado afetivamente e a única pessoa por quem se sente querido. Sempre que se refere à mãe, aos irmãos e, até mesmo, aos colegas de classe, fazia alusão ao fato de não se sentir amado por nenhum deles. Isto vem mostrar claramente como a criança transfere para a escola sentimentos e emoções que ela vivencia no núcleo familiar e que nem sempre são percebidos ou trabalhados pela escola.

AMS-2 e LE não têm os pais separados, mas nem por isso as suas vidas são menos difíceis que as dos demais. E essa dificuldade se deve, justamente, à forma como se inserem no sistema produtivo aqueles que os mantêm economicamente.

Os pais de AMS-2 não são casados. Vivem juntos o casal e mais cinco filhos. A caçula tem 2 anos, e o mais velho, 11 anos. O pai (70 anos) é muito mais idoso do que a mãe, que já tinha um filho (o de 11 anos), quando foi para a companhia dele. O pai é “calceiteiro” (assenta pedra em calçamento); só assina o nome e escreve alguma coisa. Sempre arranja biscate, é um homem controlado e muito bom para a família, diz a esposa. Sempre que trabalha, é “solto”, isto é, sem carteira assinada; este fato, além de impossibilitar a assistência médica à família (mesmo do tipo INPS), também gera muita insegurança na família - tanto pela impossibilidade de uma aposentadoria ou de uma pensão, como pela instabilidade de emprego, pois, durante meses, ele fica completamente parado.

A mãe é analfabeta, tem muito desgosto de não saber nem

“insinar” (assinar) o próprio nome, motivo pelo qual ela nunca teve coragem de tirar qualquer documento. Sabe costurar, mas ganha muito pouco por sua arte, porque “lá o povo são fraco” - quer dizer, são bastante simples os seus fregueses e tão sem condições financeiras quanto ela. Com o pouco que ganham, faltam muitas coisas em suas vidas. Num terreno doado por um parente, eles construíram um barraco para morar e, aos poucos, estão transformando-o em casa, diz ela. Porém, boa parte da casinha ainda está descoberta, e nenhuma porta conseguiram assentar. Perguntamos se a chuva e o sol não estragavam os seus pertences. Respondeu que não e acrescentou que o único quatinho coberto da casa dá para abrigar os dois únicos objetos de valor que possuem: a máquina de costura e o fogão a gás.

O filho de 11 anos trabalhava numa oficina e ganhava algum dinheiro; mas estava se atrasando nos estudos, diz a mãe, que, a partir daí, resolveu tirá-lo “porque o estudo é o futuro que espero dos meus filhos e tudo da vida deles vai depender do estudo” - o que demonstra claramente a acentuada crença na escola como via de ascensão e promoção social.

A renda familiar sempre dá para comprar feijão e farinha para o consumo da família, mas as necessidades não satisfeitas são inúmeras. Mesmo assim, a mãe deste grupo considera sua vida muito feliz e acha justo que alguns tenham muito e outros nada tenham. E aí, novamente, vêm as justificativas com base na ideologia da predestinação natural: “Deus é que quer assim e eu não nasci prá ter nada”.

A fala de Dona N evidencia aquilo que lembra Gramsci (cf. Hall, 1980, p. 66), ou seja, que

*“Noções populares como ‘natureza humana’ efetivamente não levam em conta a possibilidade de mudança e ‘naturalizam’ a ordem social. O processo de ‘naturalização’ que para Marx era fundamental na Economia Política burguesa, é considerado por Gramsci um mecanismo-chave do pensamento baseado no senso comum”.*

Além desse fato, o conteúdo da fala de Dona N está evidentemente impregnado pela ideologia liberal, sobretudo pelo princípio da igualdade. Segundo Cunha (1979, p.31), essa igualdade não significa igualdade de condições materiais; ao contrário, as desi-

gualdades materiais são justificadas com base nas desigualdades de talentos e capacidades. Desse modo, diz, ainda, Cunha (1979, p.31):

*“Não temos todos talento igual e a propriedade é, em geral, uma retribuição do talento. A propriedade igual para todos é uma simples quimera; só poderia ser obtida por espoliação injusta. É impossível, em nosso feliz mundo, que os homens que vivem em sociedade não se dividam em duas classes: os ricos e os pobres”.*

A vida de LE e de sua família, talvez, seja mais ou igualmente dura que a vida das crianças até aqui relatadas. Seu pai é semi-analfabeto, vive sempre desempregado e bebe muito; a própria criança já introjetou uma baixa expectativa com relação a ele: “meu pai só faz beber cana e não quer trabalhar”. O núcleo familiar é formado pelo casal e cinco filhos, todos menores. Para sobreviver, a mãe também faz comidas caseiras (arroz doce, canjica, cocada, etc.). Ela vende em casa, e os filhos vendem tais comidas pelas ruas. A situação econômica deles é tão difícil que alguns dos filhos “vão sempre comer na casa de vó”, que, segundo eles, também é pobre.

Os irmãos de 9 anos e de 8 anos, que fazem o 1º. grau naquela escola onde trabalhamos, juntamente com LE, ajudam as merendeiras, que lhes dão comida pra levar pra casa, pois “lá é sete pra comer; quando nós chega, é mesmo que uma festa”, diz LE.

Três dos filhos trabalham de servente de pedreiro, com o tio. Sempre que não está trabalhando com o tio ou ajudando em casa, LE vai pastorear carros próximo à sua casa, no Alecrim (bairro da cidade do Natal); ali, ele recebe alguns trocados, que entrega quase todos à sua mãe. Moram numa pequenina casa alugada e sofrem muito para juntar o dinheiro do aluguel, uma vez que é bastante duro deixar de comer e ser obrigado a empregar o pouco dinheiro de que dispõem no pagamento de contas, como aluguéis, por exemplo. E isso ficou muito evidente nas nossas conversas com eles, que chegaram a dizer (as crianças) que a vida era dura porque tinham que pagar a porcaria de um aluguel. Só mais tarde é que compreendemos que, se o dinheiro de que dispunham já era pouco para a comida, dali ainda tinha que se tirar alguma coisa para o aluguel da casa e outras obrigações relacionadas também com

a sobrevivência material da família. Até o vestir parecia ser secundário para eles, que diziam: "se derem, nós veste; se não derem roupa, mãe remenda as que já tem". Implicitamente, estava claro que pedir faz parte das atividades daquela família, que disto lança mão como mecanismo de sobrevivência.

## 2. Atividades extra-escolares que desempenham as crianças: desde o lúdico até as obrigações/trabalho

A atividade lúdica e o jogo assume uma importância tão grande na vida da criança, quanto o trabalho ou emprego na vida do adulto. É Makarenko (1981, p. 47) que chama a atenção para essas duas facetas da vida do indivíduo, enfatizando que deve ficar bem clara a diferença entre ambos, uma vez que muitas pessoas tornam confusa esta questão, ao afirmarem que jogo e trabalho se diferenciam, porque este último implica responsabilidades, e o outro não. Segundo o mesmo autor (p. 49), a principal diferença entre trabalho e jogo se encontra no fato de o primeiro traduzir a participação do homem na produção social, na criação de valores materiais e culturais, ao passo que o jogo não procura objetivos dessa natureza, não tem relação direta com objetivos sociais, vinculando-se a eles de forma indireta, ao habituar o homem a esforços físicos e psíquicos imprescindíveis ao trabalho.



Já Vygotsky (1984, p. 105-18) chama a atenção para o fato de o prazer não poder ser visto como uma característica definidora do brinqueado, visto existirem jogos que são, com muita freqüência, acompanhados de desprazer - quando o resultado é desfavorável para a criança. Além desse aspecto, lembra o autor que o brinqueado preenche necessidades da criança, que são motivos para a ação e que variam conforme o estágio de desenvolvimento em que a criança se encontra.

Para Vygotsky, se ignorarmos as necessidades e os incentivos que são eficazes para colocar a criança em ação, nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio do desenvolvimento ao outro, porque todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos. Se uma atividade interessa, pois, a um bebê, provavelmente ela não satisfará as necessidades de uma criança pré-escolar. A maturação das necessidades é, para Vygotsky, um tópico predominante na discussão do brinqueado, pois é impossível ignorar que a criança satisfaz certas necessidades, brincando. Torna-se, pois, necessário entender o caráter dessas necessidades para que se entenda a singularidade do brinqueado como forma de atividade. Enquanto a criança muito nova é mais imediatista, tendendo sentir necessidades em que a sua satisfação se dê num intervalo de tempo muito curto, a criança pré-escolar já sente necessidade e desejos passíveis de realizações a médio prazo. Acredita Vygotsky que, se as necessidades não realizáveis imediatamente não se desenvolvessem durante os anos escolares, os brinquedos não existiriam, uma vez que estes parecem surgir quando a criança começa a experimentar tendências irrealizáveis. Observa-se, pois, que, no início da idade pré-escolar, quando surgem as necessidades não realizáveis e não esquecidas imediatamente e permanece do estágio precedente a tendência para satisfação imediata dessas necessidades, a criança procura resolver esse conflito através de um mundo imaginário, onde tudo é possível que se realize. E esse mundo é o que Vygotsky chama de brinqueado. A imaginação, diz ele, representa aqui um papel primordial e, como todas as outras funções da consciência, ela surge da ação da criança sobre o meio; a imaginação não está presente na consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente nos animais.

Entre tantas crianças que conhecemos, LE (seis anos) parece ser um dos que assumem maiores responsabilidades. Conforme já foi visto no início deste trabalho, LE é pastorador de carros,

servente de pedreiro e vendedor ambulante de comidas caseiras. Como se vê, ele tem pouco tempo para brincadeiras - "mas eu brinco também quando pastoro carros, fazendo de conta que aquilo tudo é meu". Assim sendo, o próprio trabalho assume papel de jogo, pois ali os desejos não satisfeitos de LE dão origem a suas brincadeiras "em serviço", numa demonstração de que o imaginário é um mundo onde é possível que tudo se realize; porém, como lembra Vygotsky, a imaginação não surge independentemente, mas de ações concretas da criança no meio, como no caso dos brinquedos de LE.

Na sua vida real, LE possui um pequenino carro de brinquedo, e esta é uma das brincadeiras de que mais gosta; diz, ainda, saber construir carrinhos. Brinca, também, de "polícia-ladrão" (onde um grupo de crianças são os policiais que devem prender o grupo que se constitui nos ladrões), e diz que já viu muitos ladrões "de verdade".

O brinquedo pode ser considerado como uma atividade condutora que influencia o desenvolvimento, diz Vygotsky. Isto se explica, segundo ele, pelo fato de, no brinquedo, a criança se comportar sempre além do comportamento habitual de sua idade, como se ela fosse maior do que o que é na realidade; o brinquedo cria uma "zona de desenvolvimento proximal". Assim, diz Vygotsky (1984, p. 117):

*"Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento".*

E esse comportamento para além do que é habitual para a idade da criança era sempre exigido pelas condições materiais da vida de cada uma. Assim é que, todas elas (tivessem 5 anos de idade ou mais) já se cuidavam sozinhas (banhavam-se, vestiam-se, etc.), a maioria deles ajudava nos afazeres domésticos e os que tinham irmãos menores, sobretudo as meninas, tinham que assumir todas as responsabilidades com relação à criança, tais como: banhar, preparar e dar qualquer alimentação, fazê-la dormir, passear com ela, etc.

Este é o caso de AMS-2 (seis anos), que era responsável pela irmã menor (dois anos). Todavia, os cuidados com a irmãzinha eram mais intensos no final de semana, em virtude de ela já traba-

lhar um expediente como empregada doméstica, apesar de a mãe dizer que não quer filha dela trabalhando nas cozinhas de ninguém. AMS-2 recebe algum dinheiro pelo trabalho que faz, mas o entrega a sua mãe, como ajuda na sobrevivência da família. Ela, ainda, conhece dinheiro, sabe fazer qualquer compra e não se enrola no troco. AMS-2 gosta tanto de ajudar nos afazeres domésticos que, mesmo na escola, sem que lhe pedissem, ela se encarregava de pôr água nos filtros.

Trabalho e jogo se confundem na vida de AMS-2; porém, da mesma forma que trabalha (já com responsabilidade a cumprir), ela também brinca (com menos intensidade, é claro, quando comparada às crianças das classes sociais dominantes). AMS-2 citou algumas brincadeiras de que participa na escola e que ensina às colegas de sua rua: “o circo pegou fogo”, “atirei o pau no gato”, “esconde-esconde”, etc. Já foi à praia, tem algumas bonequinhas e passeia na casa de parentes, com a mãe, para assistir a TV.

Menos que AMS-2, ACC (cinco anos e nove meses) ajuda nos afazeres domésticos, visto ser ele o caçula da casa do seu avô. Faz pequenas compras, pois conhece dinheiro, e “se o dinheiro for pequeno, eu sei quando o troco está certo”, diz ele.

Juntamente com o avô, constrói para si alguns brinquedos; o que mais sai é carrinho de lata de leite em pó. Gosta de jogar bola, empinar pipa e atirar de baladeira. Na escola, brinca muito de “polícia-ladrão”.

Quanto às brincadeiras de JB (seis anos e seis meses) e AXB (seis anos e oito meses), parecem ser comuns e conhecidas de todas as crianças: brincam com carros, bolas, pipas, “de tique”, participam de danças, tanto na escola como no bairro onde moram. Às brincadeiras citadas por AXB, JB acrescentou, apenas, jogo de totó, que diz jogar com os amigos do bairro. Ambos dizem construir suas próprias pipas (cf. JB) ou corujas (cf. AXB), inclusive falam do material utilizado na confecção ou do modo como brincam:

“Eu sei fazer coruja...  
faço de palito de coqueiro...  
...papel, rabo, linha; o rabo eu boto de ‘plástico’ de saco de farinha”. Sic. (AXB).

“Eu sei dar de bica... e a pipa pode ir mais para um lado do que para o outro, aí vai descendo... aí eu boto prá ela subir...” Sic. (JB).

Em determinados momentos de nossa conversa, AXB demonstrava uma certa frustração por não possuir determinados brinquedos, infelizmente inacessíveis às condições econômicas de sua família.

- \* Eu gosto de carro... o carro da Estrela, motoca da Estrela, o morro da Estrela, o trator pegando...
- E você tem esses brinquedos?
- \* Não; nem boneco, nem nada.
- Você brinca de quê, qual o brinquedo que você tem?
- \* Nada, tenho nada.
- Não tem nenhum brinquedo?
- \* Nenhum.
- E as tábuas que seu pai serra, quando está trabalhando?
- \* Eu brinco com areia, só com areia; não tem brinquedo, eu brinco com pedra, eu faço armazém de pedra.

Nesse sentido, JB tem um comportamento bem diferente de AXB. Sem fazer referência a marcas de brinquedo, ele diz ter seus carrinhos, joga com bolas dos colegas, etc. Naquele momento, JB mostrava-se muito animado para construir um carro novo, para o que já tinha guardado, na sua casa, tábuas, pregos e tencionava até pedir um serrote emprestado aos vizinhos. Salientamos que todas as suas informações, inclusive estas, conferiram com os dados fornecidos por sua irmã.

Em pequenos detalhes como estes, observamos como se diferenciam entre si as duas crianças, cujo conhecimento mais real de suas vidas requer um trabalho mais prolongado e com participações mais efetivas no seu dia-a-dia.

O conteúdo dos nossos diálogos com AXB, quando comparado aos de JB, nos leva a pensar que as experiências familiares do primeiro (AXB) não têm influenciado de modo positivo o desenvolvimento do seu autoconceito, principalmente, pelo negativismo de pessoas a ele ligadas, que, constantemente, apontam faltas e defeitos na criança, levando-a a ter com os outros estas mesmas atitudes. Transcrevemos fragmentos das nossas conversas que, como outros já transcritos, evidenciam o que afirmamos:

- Você gosta dos seus irmãos?
- \* Gosto.
- De quem você gosta mais?

---

\*Fala de AXB

- \* Da minha madrinha, porque meu irmão é ruim, num quer nem brincar cum eu.
- Não é porque ele é pequenininho, não?
- \* Ele é pequeno...
- E então? Talvez ele não brinque com você porque ainda não sabe brincar, não é não?
- \* Ele sabe brincar, mais ele só quer brincar... mais ele num quer e num gosta de brincar cum eu não; ele só quer brincar cum menino que dá em eu.

Aqui, mais uma descrição, a seu modo, das suas relações interpessoais e das suas ligações afetivas:

“Meu colega é ruim demais; ele é gordo; eu vou brincar cum ele, ele quer brincar não.”

“Minha mãe num compra brinquedo prá mim, porque ela acha eu ruim...” [Sic] (AXB).

Outra peculiaridade da vida de AXB que impressionava as professoras e que muito nos chamou a atenção foi o fato de ele descrever os longos “passeios” que fazia com o pai durante a noite - o que é muito estranho para uma criança de sua idade (seis anos). Sempre que deixávamos que ele discorresse sobre assuntos do seu interesse, a conversa passava a girar em torno dos referidos passeios.

Pela falta de um estudo mais acurado da vida de AXB, não sabemos se todo o conteúdo desta sua conversa é fruto, apenas, de suas fantasias. Sabemos, sim, que esta particularidade da sua vida pode ser objeto de um estudo muito interessante e válido.

Faremos uma síntese do seu discurso, juntando pedaços das frases ou citando os diálogos, primado pela não deturpação de sentido.

“Passeio muito com o meu pai; saio às 3 e meia e volto na hora do bicho papão que vem correndo atrás d’agente /.../ meu pai fecha logo a porta /.../ ” [Sic] (AXB).

- Para que você sai à noite?

- \* Para assistir filme (Super-Homem, Batman) na televisão dos vizinhos, porque na minha casa não tem televisão. Mas vou também no Bompreço.

---

\*Fala de AXB

Segundo ele, um dia, no Bompreço, ele encontrou no chão “um negócio caro que só e que compra perto de uma loja”. [Sic] (AXB).

Diz conhecer pessoas ruins (para ele - os ladrões), de quem não sabe os nomes. Descreve roubos com e sem a participação de crianças. Em muitos momentos, refere-se ao ladrão como se este fosse um pai, e à criança que o acompanha - o filho do pai ladrão. Vejamos esta parte do nosso diálogo:

- O ladrão tem filho?
- \* Tem dia que tem, mais tem dia que ele deixa o filho na casa dele.
- Tem dia que o ladrão sai com o filho?
- \* Tem dia que o ladrão sai com o filho para mandar o filho roubar também; aí o filho pode roubar uma bolsa com lápis e tudo...
- Como é que o filho faz?
- \* O filho faz e rouba; o ladrão fica em pé num canto, aí diz assim: aquela bolsa, aquela mulher ali /.../ o ladrão também entra na casa, rouba e fica rico.
- É o pai ou o filho que entra na casa?
- \* O ladrão.

Acrescenta, ainda, que o ladrão rouba televisão, radiola, gravador (de onde, segundo AXB, se pode tirar o motor, como de um carro). Diz mais que o ladrão vai embora e o menino fecha a porta e dorme.

Insistimos para ver se ele ia adiante com a sua segurança em não colocar (quando se tratava de roubo) nem a si nem ao pai como sujeitos ou agentes da ação.

- E o menino é filho de ladrão?
- \* Não; é filho de pai.
- E o ladrão tem filho?
- \* Tem dia que tem, mas tem dia que ele deixa o filho na casa dele.
- O filho acha ruim ficar em casa?
- \* Acha; só quer andar mais ele.
- O filho gosta de andar com o ladrão?
- \* Gosta.

---

\*Fala de AXB

Achamos que seria uma precipitação nossa o fato de fazermos suposições acerca da simultaneidade da participação do pai e da criança (AXB) nos dois tipos de situação descritos, embora as coincidências encontradas em ambas fossem muitas.

E continuamos...

- O que o filho faz quando anda com o ladrão?
- \* O filho faz e rouba.
- O filho tem medo da polícia?
- \* Aí a polícia pode pegar o ladrão e o filho, dá chicotada no filho.
- E o filho já levou chicotada?
- \* Já.
- Doeu muito?
- \* Não.
- O filho chorou?
- \* O filho chora.
- E o ladrão também leva chicotada?
- \* Leva.
- Filho, menino pequeno - a polícia prende?
- \* Menino pequeno, mais pequeno, prende não.

Beatrix Cruzada



\*Fala de AXB

Referências à polícia foram feitas no decorrer de toda a conversa de AXB, assunto este que, em nenhum momento, foi tratado por outras crianças, o que reforça a nossa idéia de que contextos de vida diferentes levam a diferentes percepções da realidade.

Vale salientar que tais referências eram sempre iniciadas por AXB.

“/.../ lá na Coréia tem muito ladrão e tem dia que a polícia anda lá e pega gente.” (AXB).

-O que você acha da polícia?

\* Eu acho a polícia ladrão.

- A polícia também é ladrão? O que é que a polícia faz com o pessoal que ela pega?

\* A polícia pega gente bom e não pega gente ruim não.

- Diga aí uma pessoa boa que a polícia pegou.

\* Polícia pegou uma pessoa boa, como gente assim subindo nesse pé de mangueira, aí.

(E apontou para um menino que subia numa mangueira do Colégio).

Por mais capciosas que fossem as perguntas em torno do assunto, chamou-nos a atenção a capacidade de AXB de se manter sempre firme, dando apenas informações que não comprometessem diretamente a si ou a outrem, como se existisse, com alguém, um compromisso ético assumido. Segundo a nossa percepção, tudo isto denota uma grande vivacidade da criança e, por que não dizer, um avançado nível de desenvolvimento para a sua idade cronológica. Estudos como este e outros já realizados por diferentes autores acabam por derruir os pressupostos da Educação Compensatória, que ainda são suportes do nosso atual Programa Nacional de Educação Pré-Escolar.

Sob todos os aspectos e, ainda, quanto às obrigações/trabalho, a vida que leva AXB é, incontestavelmente, mais difícil que a de JB e de outras crianças.

Apesar de os pais de JB apresentarem, como os de AXB, a mesma condição de separados, parece-nos que a vida familiar de JB é mais organizada, o que, certamente, lhe dá mais segurança material e emocional. Além disso, na casa de JB, moram poucas

---

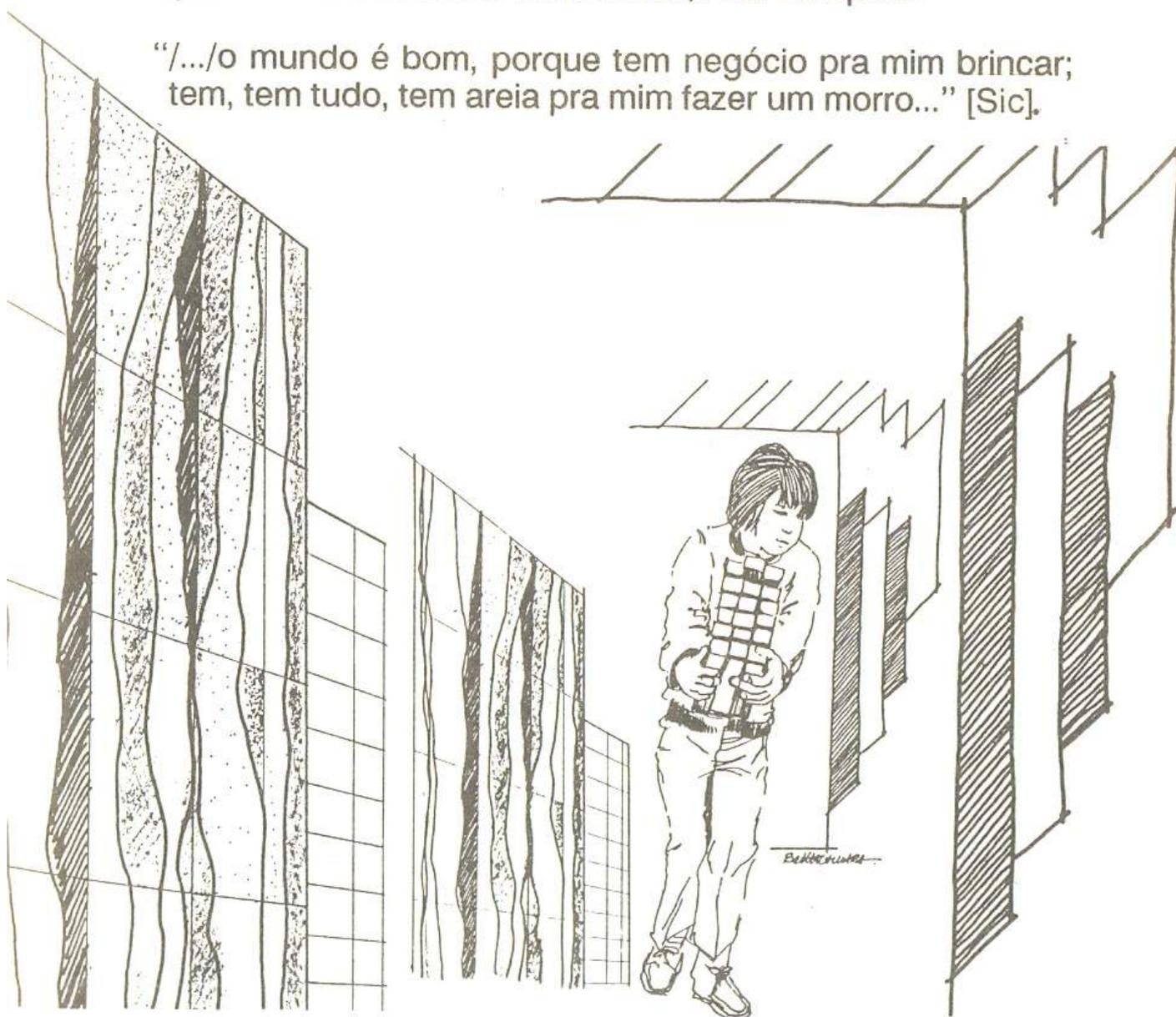
\* Fala de AXB.

peças, o que faz aumentar, na hora em que se divide, a parte material de cada um. Isto sem contar que JB é o caçula da família, o que difere de AXB, que deve cuidar dos irmãos menores e de si mesmo. Ambas as crianças se dizem capazes de fazer a sua higiene pessoal e de se vestir sozinhas. Salientamos que este tipo de habilidade não é comum encontrar-se em crianças de sua idade, de classes sociais dominantes.

Afora os seus cuidados pessoais, JB não tem obrigações a desempenhar. Além do que JB faz como obrigação (autocuidados), AXB ainda ajuda a cuidar dos irmãos menores; participa de toda aquela experiência com o pai, com quem colabora, também, na confecção de talhas (informação esta que não tivemos condições de checar).

Apesar de todos esses transtornos, AXB diz que...

“/.../o mundo é bom, porque tem negócio pra mim brincar; tem, tem tudo, tem areia pra mim fazer um morro...” [Sic].



Não compreendeu ele, ainda, que, embora o mundo tenha tudo, não é por acaso que ele nada tenha, nem mesmo as condições materiais de sua sobrevivência.

Reconhecemos, porém, que ele já sabe muito. Infelizmente, de forma bastante dura, a escola da vida tem ensinado prematuramente muitas coisas a AXB. E ele expressa isto muito bem nas entrelinhas do seu discurso:

“A vida é boa... agora eu acho que... mas minha avó pede dinheiro...” [Sic] (AXB).

Se, para outras crianças, o tempo de despertar pode ser vivido em toda a plenitude de sua beleza, para AXB, a alegria deste momento já lhe foi tirada, por antecipação, porque...

“/.../ o tempo de despertar também é bonito, mas somente se não formos despertados fora do momento certo”. (Holderlin apud Papalia et Olds, 1981, p. 266).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se evidencia neste trabalho, a infância (como outras fases do desenvolvimento humano) não poderá ser compreendida se apresentada de modo ideal e abstrato. O fato de determinadas crianças se encontrarem na fase pré-escolar não significa que elas deverão apresentar características comuns, sobretudo se pertencerem a classes sociais opostas, porquanto é a origem de classe o fator determinante de todas as características e aquisições desenvolvimentais.

Além desse fato, as descobertas que conseguimos fazer fortalecem a idéia de que, na sociedade capitalista, a condição social funciona para as classes oprimidas como um ferrete, um estigma, determinando os duros caminhos a serem pelos seus membros percorridos, embora a singularidade de vida e de interação possibilite o surgimento de diferentes interesses, aspirações e percepções da realidade. A família, a origem social e o ambiente social é que vão, de fato, caracterizar o indivíduo; e a escola trabalha como se, “pinçando” a criança do seu contexto social, estivesse resguardando-a de suas possíveis influências.

Todavia, chamamos a atenção para as limitações das descobertas a que conseguimos chegar. Embora pretendêssemos co-

nhecer mais e melhor aquelas crianças, as dificuldades inerentes ao nosso envolvimento em diversas atividades relacionadas com o trabalho de Dissertação de Mestrado nos reduziram as vias de acesso à criança e à sua família. Desse modo, as informações de que dispomos foram obtidas apenas na escola, através de observações e entrevistas com as crianças, professoras e pais. Se, por um lado, esse fato nos deixa conscientes de que esse nosso conhecimento é parcial, por outro lado, evidencia que, através de trabalhos na escola, podemos e devemos conhecer a criança pré-escolar, para além dos muros da escola.



## NOTAS

1. Esta idéia foi discutida por Charlot (1983, p.15), que também considera que a forma como a criança concebe o trabalho será diferente, se ela for filha de operário, camponês ou advogado.
2. Por se tratar de uma apresentação parcial dos dados de que dispomos, aqui, discutiremos parte das informações referentes a cinco das oito crianças estudadas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Trad. Ruth Rissin Josef. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983. 314 p.
2. CUNHA, Luiz Antonio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979. 291 p. (Série Educação em Questão).
3. HALL, Stuart. Política e ideologia: Gramsci. In: CENTRE FOR CONTEMPORARY CULTURAL STUDIES. **Da ideologia**. Trad. Rita Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 1980, p. 60-100.
4. MAKARENKO, Anton Semionovitch. **Conferências sobre educação infantil**. Trad. Maria Aparecida Abelaira Vizotto. São Paulo: Moraes, 1981, 95 p.
5. MARX, Karl. O exército industrial de reserva. In: IANNI, Octavio. (Org.). **Marx**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1987, p. 125-32. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, 10).
6. PAPALIA, Diane, OLDS, Sally Wendkos. **O mundo da criança**: da infância à adolescência. Trad. Auriphebo Berrance Simões. São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil, 1981, 578 p.
7. VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1984. 168 p. (Psicologia e Pedagogia).
8. WEBER, Silke. **Aspirações à educação**: o condicionamento do modelo dominante. Petrópolis: Vozes, 1976. 142 p.

# a profissionalização do ensino: notas preliminares\*

Regina Lúcia Freire de Oliveira\*\*

Para estudar a relação educação/trabalho, partimos de um ponto fundamental: compreender o educacional para além de suas especificidades, numa articulação com o contexto político-econômico mais amplo da sociedade, no caso, a brasileira.

Nessa perspectiva, coloca-se-nos como essencial apontar alguns elementos que possam configurar as circunstâncias históricas do surgimento da profissionalização nos termos da Lei nº 5692/71, ou seja, entender as particularidades da sociedade brasileira no período da promulgação desta Lei, o que implica reportar-nos aos antecedentes que lhe deram origem.

Tem-nos revelado a história que o Brasil, inserindo-se no movimento mesmo do capital, vem se alternando entre períodos de crise (como a de 1962/67) e de expansão (1969/73).

É exatamente nesse espaço de tempo que se dá o movimento político-militar de 64, cuja principal consequência se expressa em consolidar a internacionalização do mercado interno. Nesse contexto, é acelerada a industrialização, havendo uma tendência acentuada à criação de serviços devido à necessidade de obras de infra-estrutura, crescimento do setor terciário e instalação de multinacionais. (1)

\* Trabalho apresentado ao Curso de Mestrado em Educação da UFRN - na disciplina Educação Brasileira - resultante dos estudos efetivados nesta disciplina e em duas outras: Educação e Sociedade e Política Educacional (com algumas reformulações sugeridas por professores).

\*\* Professora do Campus Avançado de Currais Novos/UFRN.

Sob o ponto de vista econômico, portanto, o país vive, no final dos anos 60 e início da década de 70, o chamado “milagre brasileiro”.

*“O ano de 1968 constitui um marco na história da acumulação capitalista no Brasil. Iniciava-se o ‘milagre brasileiro’ (...) Nesse período, aceleraram-se as taxas de acumulação à custa de concentração de renda, do incremento de exportações, da rearticulação e concentração do sistema financeiro, da maciça intervenção estatal na economia...”(10:51).*

Nesse contexto, impõe-se ao Estado a sua intervenção no sentido de que sejam asseguradas as condições necessárias à preservação da acumulação capitalista, e, nesta perspectiva, passa a se constituir num elemento essencial para a reprodução do capital. Deixa, então, de

*“...ter aquela feição de mediador na luta de classes, de interventor de forma ocasional na ordenação da economia e passa a ser agora um agente objetivo da organização do processo econômico e da reprodução do capital”(2:3).*

E, reordenando a economia, impõe-se-lhe organizar o sistema educacional. É atribuída, pois, à escola, a função de profissionalizar, de formar mão-de-obra qualificada para atender ao mercado de trabalho, o que se consubstancia na Lei 5692/71. Esperava-se, portanto, da escola, sua competência para acompanhar o ritmo de desenvolvimento que se intensificava no país. Documentos oficiais, por sinal, bem demonstram esta preocupação. Vejamos, por exemplo, a afirmação a seguir, contida em documento do Ministério da Educação:

*“A reforma que hora se começa a implantar... dando ênfase à qualificação para o trabalho...”*

*ensejará o necessário ajustamento da escola de 2º. grau às expectativas da sociedade brasileira em ritmo acelerado de mudanças”(3:9).*

Destacamos, também, no mesmo documento:

*“As tarefas sobre as quais se baseia a nossa economia vêm gradualmente crescendo em complexidade e adquirindo maior diversificação. Ao lado de setores de produção inteiramente novos que se instalam... observa-se a modernização de setores outros, que já eram da nossa tradição, ... no seio das quais começa a disseminar-se com rapidez... o emprego de técnicas cujo aprendizado praticamente só é acessível aos que freqüentaram a escola de modo sistemático, ao longo de vários anos”(3:9).*

Essas afirmações nos suscitam algumas reflexões e questionamentos acerca da relação pretendida entre educação e trabalho.

Num primeiro plano, visualizamos um aspecto que julgamos fundamental: a qualificação via escola. Sabemos que, no interior das relações sociais de produção capitalista, se tem dado uma crescente simplificação do trabalho, o que se articula diretamente com o avanço da ciência e da técnica e com as necessidades de valorização do capital.

Então, se “as tarefas sobre as quais se baseia a nossa economia vêm gradualmente crescendo em complexidade e adquirindo maior versificação”, como entender a ênfase na qualificação para o trabalho através da escola? A tendência não é exatamente, diante da complexidade da indústria, a simplificação do trabalho? E, nestes termos, não se dá a sua desqualificação?

O que se nos apresenta concretamente é o fato de que o capital, na história do seu movimento, vem eliminando os elementos que possam se interpor à sua reprodução ampliada. E o operário qualificado, com o domínio dos instrumentos de trabalho, constitui um obstáculo à sua finalidade. Por isso é que nem a cooperação simples nem a manufatura vão servir aos seus desígnios. É a grande indústria, com a maquinaria, a base técnica adequada à sua valorização.

E, nas circunstâncias históricas da grande indústria, é que se dá a perda do princípio da subjetividade. Na manufatura, a despeito da divisão do trabalho, a habilidade do operário ainda interfere na obtenção do produto. Mas, na grande indústria, a máquina, para produzir, não precisa mais da virtuosidade do trabalhador. Este, da visão total do seu produto, passa a uma visão parcelada, fragmentada. A unidade concepção/execução já não é mais possível; o seu saber já não é mais necessário. Basta ao capital a sua força de trabalho.

*“A tendência do capital é, aliás, incorporar a ciência na máquina, agindo em todos os sentidos sobre o operário que perdeu as suas características profissionais. A força de trabalho viva fica a partir daí inteiramente submetida ao processo real do capital, funcionando segundo as leis físicas e processos químicos, científicos, do maquinismo. É evidente que o capital desenvolvido apenas acentua a divisão do trabalho que reproduz cada vez mais monstruosamente, mas da especialidade para toda a vida de manejar uma ferramenta particular fez a especialidade de servir uma máquina, entre outras, do sistema mecânico da oficina”(15:141).*

É bem verdade que tem sido uma característica do capitalismo racionalizar ao máximo o processo produtivo e desqualificar o trabalho da maioria da força de trabalho. E, neste processo de racionalização, é necessária, também, a qualificação se bem que para a minoria. É aí que situamos a questão da “gerência científica”, ou seja, o grupo de trabalhadores que, concebendo e organizando o trabalho, estabelecem as formas de controle sobre o processo de trabalho, de acordo com os interesses do capital. E esta é uma expressão da separação trabalho manual/intelectual, dada, portanto, a nível infra-estrutural.

Assim, na medida em que há operários ligados diretamente ao trabalho produtivo, há, ao mesmo tempo, aqueles que, assumindo as funções de gerência, realizam o trabalho improdutivo, existindo, portanto, uma estreita articulação, em que o segundo se torna indispensável para que o primeiro ocorra. Dessa forma, temos, num plano, os que executam; em outro, os que planejam e

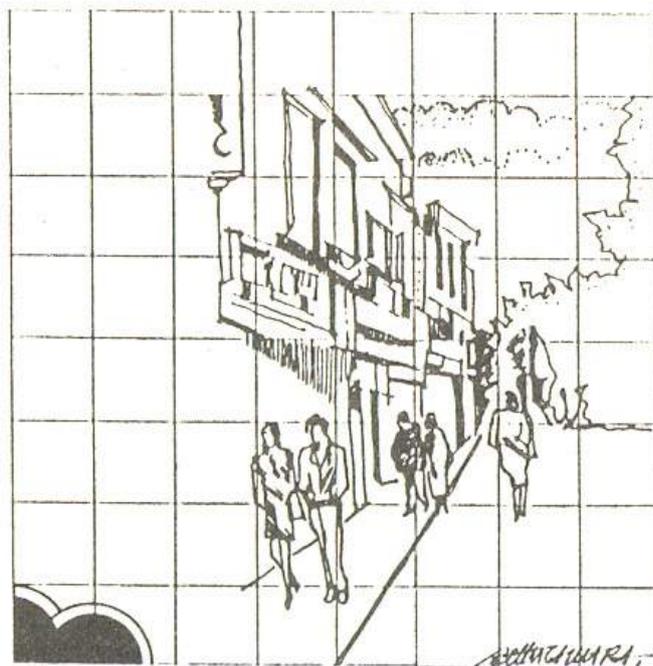
controlam, tendo como limite a reprodução ampliada do capital.

Braverman compreende que à chamada gerência científica faltam as características de uma verdadeira ciência porque suas pressuposições indicam nada mais que as perspectivas do capitalismo com relação às condições de produção.

Entendemos, portanto, que a gerência, tal como é concebida e estruturada, aliada a outros fatores (como a divisão social do trabalho, p.ex.) coloca-se no sentido de desenvolver o sistema capitalista, aumentando-lhe a produtividade.

Por sinal, a evolução do capitalismo se dá de tal forma que o necessário à sua reprodução ampliada vai sendo gerado como se fosse uma engrenagem em que o movimento de uma peça requer o movimento de outra, ou ainda, a criação de novas peças num ritmo ininterrupto. É a divisão social e técnica do trabalho, é a desqualificação, é a formação do corpo coletivo de trabalho, é a gerência, é o sobretrabalho, que se articulam e se movem sob o intento do capital que se utiliza, em sentido crescente, do avanço da ciência e da técnica.

***É bem verdade  
que tem sido  
uma característica  
do capitalismo  
racionalizar ao  
máximo o processo  
produtivo e  
desqualificar  
o trabalho da  
maioria da força  
de trabalho.***



Sabemos que essa utilização não se dá em função do bem-estar coletivo, mas em função da produção e do lucro; não se dá para a ampliação do saber do trabalhador, mas, pelo contrário, para o seu atrofiamiento, para a sua desqualificação. Assim, como explicar que, em determinado momento histórico, tenha surgido a proposta de uma escola profissionalizante universal?

A prática social global, acontecida no modo capitalista de produção, vem revelando que o capital, conforme vimos, se utiliza de vários mecanismos para assegurar a sua valorização, sejam eles ao nível estrutural (sobrepondo a máquina ao homem, p. ex.) sejam ao nível superestrutural (veiculação de ideologias) (2).

Com isto, queremos nos referir, mais especificamente, à “teoria” do capital humano, uma das formas de manifestação da ideologia burguesa. Sabemos que o seu uso ideológico e político verifica-se, no Brasil, a partir do final da década de 50 e início de 60, momento em que as novas formas que assumem as relações intercapitalistas demandam e produzem esse tipo de formulação (8:38).

Entretanto, convém salientar que essa teoria não é produto do acaso, nem de maquinação da mente humana. É, pelo contrário, resultado de circunstâncias históricas determinadas, expressando o ocultamento das contradições inerentes ao capitalismo.

*“Essa teoria, então, que se põe como concreta, mas que é pseudoconcreta, não resulta de uma abstração ou de um processo conspiratório, mas decorre rigorosamente de uma necessidade histórica circunstanciada. Ela se estrutura, em sua formalidade, com um referencial neo-clássico que se afasta cada vez mais das formas concretas que assumem as relações capitalistas de produção. E é sobre esta ilusão produtiva que se estruturou a política educacional brasileira nas últimas décadas” (8:135).*

Fica claro, pois, que a Lei 5692/71, com a profissionalização obrigatória, se insere no movimento do capitalismo monopolista, sendo, portanto, um produto histórico da sociedade brasileira nessa época. Está, assim, inteiramente vinculada aos pressupostos da “teoria” do capital humano, logo, apoiada na crença de que o país cresceria na razão direta da qualificação da sua força de trabalho. Faz parte, dessa forma, da lógica de desenvolvimento do capital na medida em que concebe a ascensão social via meritocracia; na medida em que, com esta crença, nega a luta de classes e veicula a convicção em uma qualificação que, na verdade, se dá somente nos interesses exclusivos do capital.

E, diante disso, estruturada a profissionalização, ou, mais amplamente, a política educacional numa perspectiva de buscar fundamentos na "teoria" do capital humano, como fica a relação educação/trabalho?

### III

Vínhamos estudando anteriormente como a sociedade brasileira se insere, em dado período de sua história, no contexto do capitalismo internacional. Refletíamos, também, sobre a instituição de uma profissionalização obrigatória para todos e sobre a evolução do processo de trabalho no interior das relações sociais de produção capitalista, questionando-nos a respeito da significação, ou, ainda, da (in)viabilidade da profissionalização universal numa particularidade histórica em que a nota dominante é a desqualificação da grande maioria.

De posse desses elementos, queremos efetuar uma discussão inicial acerca de como se deu a evolução (ou involução?) da qualificação pretendida através da escola.

Entendemos que na medida de uma profissionalização compulsória, a Lei 5692/71 se coloca numa perspectiva em que são negadas as contradições sociais. É como se todos pudessem chegar à escola e como se a profissionalização pudesse se dar ao nível de toda e qualquer instituição escolar formal.

Sobre o primeiro ponto - o acesso da população à escola -, salta-nos à vista a questão da origem de classe. Ou teria uma outra forma de explicar por que o ensino de 2º. grau atende, em média, apenas 14% da população na faixa de 15 a 19 anos? (10:20). No Rio Grande do Norte, mais particularmente, observamos um déficit de atendimento de 89,82% no ano de 1986 (18:6). Certamente, aqueles a quem é negado o acesso à escola pertencem à população de baixa renda. No Brasil, 51,86% dos trabalhadores percebem até três salários mínimos (3).

Depois, há também o problema da permanência na escola. Na rede estadual de ensino (RN), de 15.956 alunos matriculados na 1ª. série do 2º. grau em 1983, apenas 7.731 (48,45%) concluíram este grau de ensino (18:3).

Está claro, portanto, que não há como compreender acesso e permanência no sistema educacional, a não ser ultrapassando-lhe os limites para chegar às relações sociais de produção, e, por conseguinte, às relações de classe.

Por esse caminho, chegamos ao 2º. ponto a que queremos nos ater: a escola como "locus" de aquisição do saber sobre o trabalho. Percebemos que, na verdade, este processo se dá ao nível da infra-estrutura. Se, neste nível, está a origem da divisão da sociedade em classes e a produção do saber, o que chega ao nível superestrutural (escola, p.ex.) chega revestido de caráter ideológico, com supremacia, portanto, para os interesses da classe que detém a posse dos meios de produção material.

*"As idéias (...) da classe dominante são, em cada época, as idéias dominantes; isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios de produção material dispõe, ao mesmo tempo, dos meios de produção espiritual, o que faz com que a ela sejam submetidas (...) as idéias daqueles aos quais faltam os meios de produção espiritual" (16:72). (Grifos dos autores).*

Daí advém o seguinte: aqueles poucos que têm um lugar na instituição formal de ensino, e que aí vão buscar a apropriação do saber social e historicamente produzido, esses poucos se vêem às voltas não com o que procuram, mas com a desqualificação escolar, isto é, com o "aligeiramento" dos conteúdos, sua fragmentação, sua fragilidade, ou, em síntese, sua negação mesmo.

É preciso destacar que os mecanismos de desqualificação do trabalho educativo escolar articulam-se com a forma de o Estado gerir a política educacional. Enquanto Estado de uma classe, rearticula mecanismos que, se, na aparência, tomam encaminhamentos de uma educação de qualidade para todos, na verdade, esses mecanismos se colocam em função de preservar as condições de domínio da classe burguesa.

Por outro lado, e mais especificamente, a transmissão do saber sobre o trabalho através da escola deixa ampla margem a outras reflexões.

Os Pareceres 45/72 e 76/75 (Conselho Federal de Educação), p. ex., contêm toda uma orientação no sentido de habilitar o aluno da escola de 2º. grau ou para uma ocupação definida no mercado de trabalho, ou para uma área ocupacional.

A sua operacionalização revelou-nos a sua total inviabilidade. Primeiro, porque as empresas, a despeito de destruírem os ofícios, precisam, é verdade, de um corpo coletivo de trabalho capaz de recompor a unidade do processo; precisam, também, de pessoas qualificadas, impossível negar, mas em um número bastante reduzido. É a regra da aplicação sistemática da ciência e da técnica na produção: uma minoria qualificada e uma maioria desqualificada. Então, por que qualificar em massa?

Em segundo lugar, se, com a maquinaria, já não é mais possível o domínio do processo de trabalho pelo operário, isto significa a necessidade de um grande número de habilidades genéricas que permitam a mobilidade da força de trabalho. É aqui que situamos, mais particularmente, o Parecer 76/75, não sendo preciso ir muito longe, portanto, para inseri-lo na lógica mesma do capital. Não lhe é indispensável um número sempre crescente de mão-de-obra disponível e em condições de transferir-se de um para outro ramo?

*“O verdadeiro significado da educação, para os filantropos, é a formação de cada operário no maior número possível, de tal forma, que, se é afastado de um ramo pelo emprego de uma nova máquina ou por uma mudança na divisão do trabalho possa instalar-se noutro lado o mais facilmente possível” (15:74).*

Em terceiro lugar, as empresas dispõem de todo um mecanismo de treinamento para seu pessoal, treinamento, este, que se dá em termos exclusivos do seu interesse. A este respeito afirma Salm:

*“Nada que não seja prático é ensinado. Aprende-se apenas aquilo que serve à operação a ser executada. Qualquer informação teórica ou tecnológica só será transmitida na medida da necessidade prática” (22:95).*

Em quarto lugar, mesmo se quisesse, e, na hipótese da possibilidade histórica concreta, que condições teria a escola de 2º grau para assumir o ônus da profissionalização universal? Sabemos que os recursos são absolutamente escassos. Senão, vejamos os

seguintes dados: em 1984, dos recursos transferidos às Unidades da Federação, apenas 1,9% destinou-se ao 2º. grau. Em 1986, dos recursos destinados à Secretaria de Estado de Educação do Rio Grande do Norte (Cr\$ 63.540.000,00) ficaram com o 2º. grau 2,20%, ou seja, Cr\$ 1.400.000,00 (18:4).

Afinal, o que está absolutamente cristalino é que, de um parecer a outro, e na fragilidade de suas formulações, terminamos, na verdade, com a sua negação, com a negação dos princípios de continuidade e terminalidade, sendo ilustrativos os seguintes dados: dentre 185 egressos de habilitações plenas e parciais do ano 80, apenas 14% chegaram ao 3º. grau; 54% dos egressos de 1979 não conseguiram emprego, e, quando isto aconteceu, assumiram funções não correlatas com seus cursos (20:32).

Além desses aspectos, há outros que merecem destaque, tanto pela importância que têm em si mesmos, como pela forma como são tratados nos discursos oficiais.

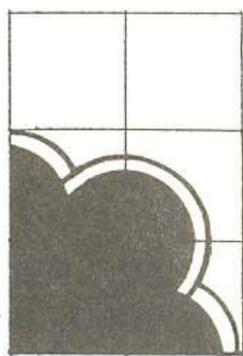
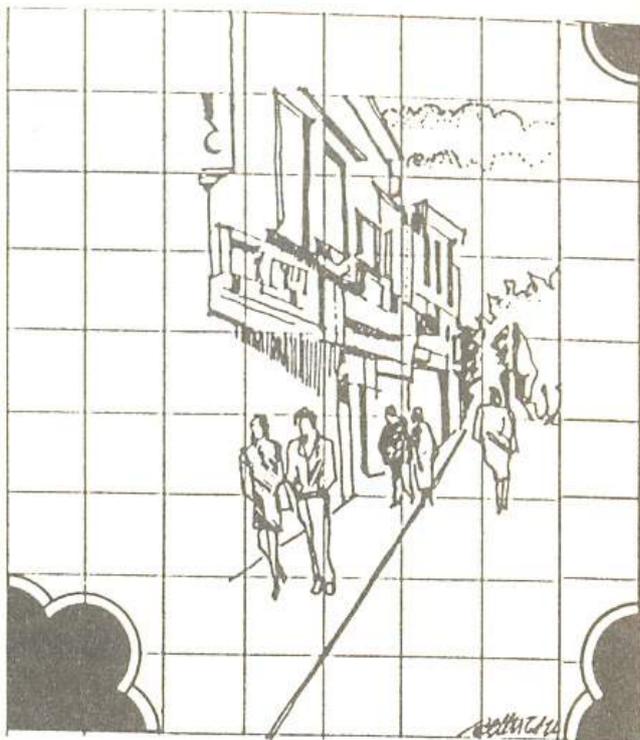
Vejamos o Parecer 45/72, p.ex., pretendendo “a educação geral frente à formação especial para cuidar da cabeça e das mãos, em ordem à formação integral do adolescente”. Ou, ainda, a Pré-proposta de Política para o Ensino de 2º. grau (do Ministério de Educação e Cultura), que entende caber à escola assegurar a permanência do aluno na escola através de um ensino de boa qualidade, que possibilita “... a inter-relação entre o pensar e o fazer, entre a atividade intelectual e a atividade manual, entre a teoria e a prática...” (4:9).

Concebemos a união teoria/prática numa perspectiva absolutamente oposta a essas afirmações. Isto porque acreditamos que a separação entre o pensar e o fazer se dá num nível bem mais amplo, ou seja, articula-se diretamente com a divisão da sociedade em classes, com a própria estrutura social. Entendemos, também, que a separação teoria/prática é uma expressão da separação capital/trabalho. Em síntese, a unidade concepção-execução somente é possível numa sociedade cuja estrutura exclua a formação de grupos antagônicos.

Um outro ponto diz respeito, entre os que queremos ressaltar, à função da escola.

A nível de discurso oficial, fica claro que deve existir o vínculo direto entre escola e mundo do trabalho. Assim está expresso na Pré-proposta a que nos referimos:

**...a separação  
teoria/prática  
é uma expressão  
da separação  
capital/trabalho.  
Em síntese, a unidade  
concepção/execução  
somente é possível  
numa sociedade  
cuja estrutura  
exclua a formação  
de grupos antagônicos.**



*“É o mundo do trabalho adentrando a escola, com o professor que deve se perceber trabalhador da educação e capaz de sentir seu aluno como estudante trabalhador; é a escola de 1º. e 2º. graus que deve cumprir com a sua tarefa específica de educar com e pelo trabalho, fazendo a mediação entre o aluno e o conhecimento” (4:20).*

É bem verdade que o conteúdo da citação diz respeito especificamente aos cursos noturnos, mas, nem por isso deixa de ter valor o que colocamos anteriormente: a formação de mão-de-obra qualificada situa-se nos limites da crescente simplificação do trabalho: cada vez mais, um número cada vez maior de desqualificados. Em outros termos, é a negação da aparente necessidade de maior qualificação diante da sofisticação científico-tecnológica.

As considerações até aqui efetuadas deixam transparente que, a nível de política educacional, é pretendida uma articulação escola/trabalho, o que, de fato, tem se tornado inviável pelas próprias especificidades da sociedade brasileira.

Assim, perde-se a escola de 2º. grau em meio à diversificação de orientações que chegam ao seu interior, quer pela Lei 5692/71 e pareceres complementares (45/72 e 76/75), quer pela Lei 7044/82, que prevê uma genérica “preparação para o trabalho”, sem, no entanto, explicitar com precisão o que de fato deva fazer a

escola.

Enquanto isto, permanece o sistema educacional com o seu caráter seletivo e excludente, o que, na verdade, não poderia ser corrigido pela escola, na medida em que esses problemas têm suas raízes em questões econômico-sociais mais amplas da sociedade.

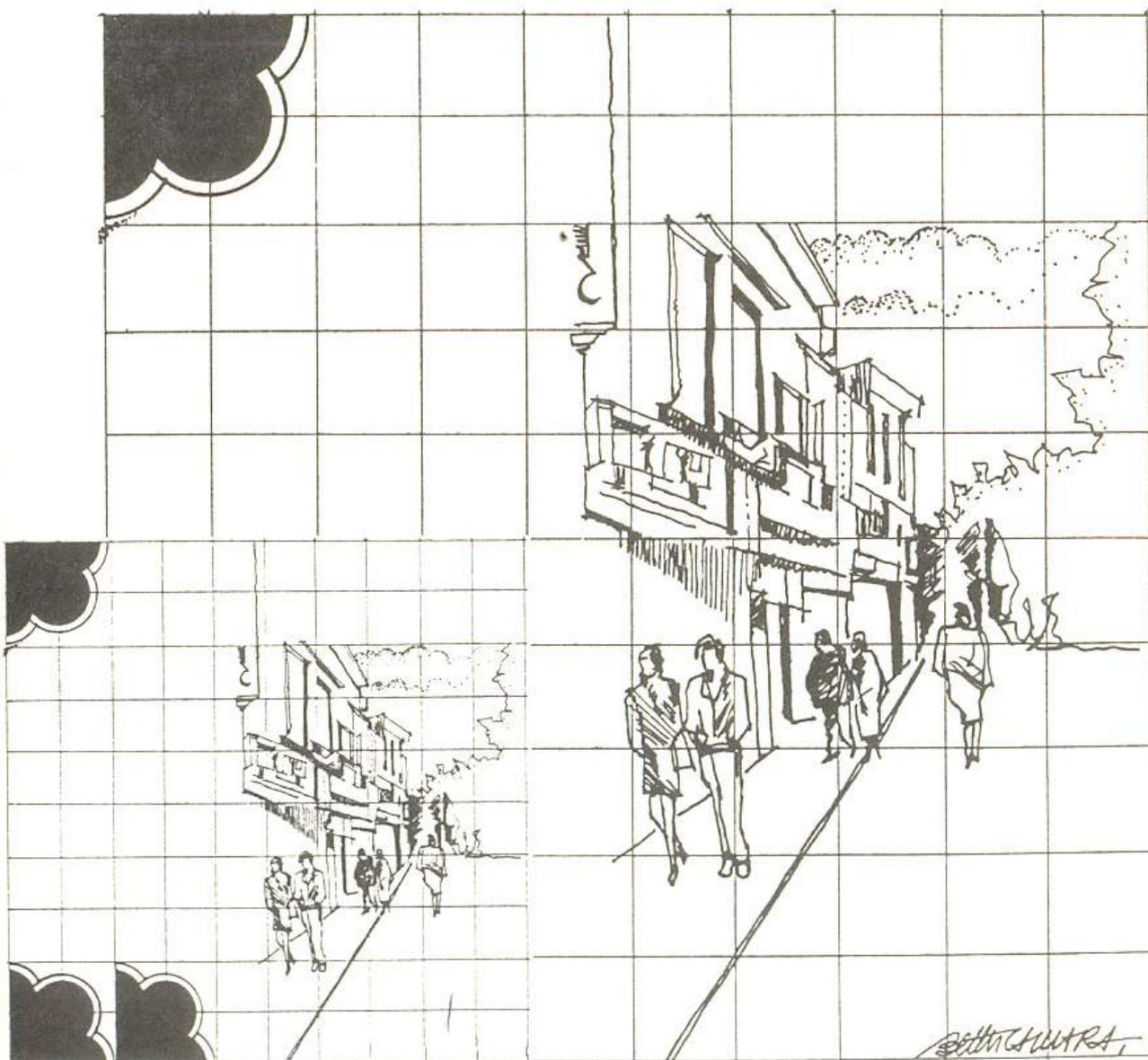
#### IV

Após as reflexões até aqui efetuadas, queremos levantar alguns pontos que, dado o caráter sintético com que os apresentamos, carecem de estudos posteriores. Estes se colocam no sentido de verticalizar as questões e perplexidades que se impõem na análise da relação educação/trabalho:

- a) é um caminho sinuoso pensar na escola como agente de preparação de mão-de-obra para o mercado de trabalho numa sociedade em que os fatos apontam para uma simplificação do processo de trabalho. Concordamos com Salm (1980) que as qualificações requeridas devem ser buscadas no interior do sistema produtivo;
- b) a despeito da desqualificação do trabalho educativo escolar, o certificado fornecido pela instituição formal de ensino não deixa de ter seu valor como forma de acesso a tarefas intelectuais no mercado de trabalho. Acreditamos, porém, que o sistema produtivo tenha mecanismos próprios de treinamento de pessoal, que independem do sistema formal de ensino e estão sob o domínio dos seus interesses;
- c) as reformas educacionais se sucedem como se pudessem ser capazes de eliminar o caráter discriminatório do sistema de ensino. Na verdade, seus objetivos não se efetivam, e isto porque estão em estreita articulação com as contradições que perpassam a prática social;
- d) os fatos desmistificam as crenças veiculadas pela "teoria" do capital humano. Gera riqueza o sobretrabalho e não o homem qualificado. A produção, portanto, não está na ordem direta da qualificação da força de trabalho individual, mas se inscreve no aperfeiçoamento crescente da ciência e da técnica;

- e) na medida da apropriação da ciência e da técnica pelo capital, tem absoluta prioridade a produção da mais-valia. Nesta, sobrepõe-se a máquina ao homem, e o saber deste, ao invés de ampliar-se, atrofia-se;
- f) ao tentar se inserir no movimento de qualificação para o trabalho, a escola de 2º. grau finda por perder sua identidade. Perde, com isto, o aluno, que se vê privado de adquirir o saber social e historicamente construído.

Reconhecemos, por fim, uma particularidade histórica em que o trabalho, de elemento mediador entre o homem e a natureza, reduz-se a uma mercadoria; enquanto poder de criação, reduz-se a um trabalho abstrato, trabalho humano em geral.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ARROYO, Miguel. **O direito do trabalhador à educação**. Apresentado durante a IV CBE realizada em Goiânia de 02 a 05/09/86. Mimeo.
2. BARRIGUELLI, José C. **Política educacional de governo**. Conferência apresentada no II Congresso Estadual de professores, promovido pela APRN, no período de 11 a 15/10/86, em Natal/RN. Mimeo.
3. BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Habilitações profissionais no ensino de 2º. grau** - diretrizes, normas e legislação. Rio de Janeiro; Expressão e Cultura, 1972.
4. \_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. **Pré-proposta de política para o ensino de 2º. grau**. Brasília, 1986. Mimeo.
5. BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista** - a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.
6. FRANCO, Luiz A.C. **A escola do trabalho e o trabalho da escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1988. (Col. Polêmicas do nosso tempo, 22).
7. FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e sociedade**. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1986.
8. FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. São Paulo: Cortez, 1984.
9. \_\_\_\_\_. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. S. Paulo: Cortez, 1987, p. 13-26.
10. KUENZER, A.. **Ensino de 2º. grau** - O trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1988.
11. MANTEGA, G. e M. Moraes, **Acumulação monopolista e crise no Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
12. MARX, K. **O capital** - Crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. Livro 1, v. 1.
13. \_\_\_\_\_. **Produtividade do capital**. Trabalho produtivo e improdutivo. In: **O capital - Teorias da mais-valia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. Livro 4, v. 1.
14. \_\_\_\_\_. Da manufatura à fábrica automática. In: GORZ, A. **A crítica da divisão do trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1980.
15. MARX, K. e ENGELS, F. **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa: Moraes Editores, 1978.

16. \_\_\_\_\_. **A ideologia alemã.** (Feuerbach) 6. ed., São Paulo: Hucitec, 1987.
17. NOVAES, C.E. **Capitalismo para principiantes.** 15. ed., São Paulo: Ática, 1987.
18. RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Educação e Cultura. **Diagnóstico educacional - Ensino de 2º. grau.** Natal, 1987.
19. \_\_\_\_\_. **O ensino de 2º. grau e a preparação para o trabalho na Lei 7.0044/82.** Natal, 1984.
20. \_\_\_\_\_. **Sondagem do grau de absorção de técnicas de nível médio pelo mercado de trabalho:** nos municípios de Natal, Mossoró, Caicó e Pau dos Ferros. Natal, 1981.
21. ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil.** 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1980.
22. SALM, C. **Escola e trabalho.** São Paulo: Brasiliense, 1980.

## NOTAS

- 1 Em 1978, segundo um estudo da OEA, 57% do faturamento líquido do nosso setor industrial ficaram nas mãos das multinacionais. O resto ficou com as indústrias nacionais e estatais (16:162).
- 2 Com isto, não deixamos de entender a reciprocidade entre infra e superestrutura, apesar de reconhecer, em última instância, a primeira como fator determinante.
- 3 Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. IBGE, 1986.

# educação e informática: apontamentos sobre a introdução dos computadores na escola\*

João Maria Valença de Andrade\*\*

"Não é o sono da razão quem gera os monstros,  
mas sim a racionalidade vigilante e insone".

**Gilles Deleuze e Felix Guattari**  
(citados por Laymert G. dos Santos)

---

\* Artigo originalmente apresentado como trabalho didático da disciplina "Fundamentos da Tecnologia Educacional" do Curso de Mestrado em Educação da UFRN, no primeiro semestre de 1988.

\*\* Professor do Sistema Estadual de Ensino - RN e aluno do Curso de Mestrado em Educação da UFRN.

*João Maria Valença de Andrade*



"E onde é que está a vida,  
Onde é que está a experiência?  
Já te entregam tudo pronto  
Sempre em nome da ciência  
Sempre em troca da vivência".

**Raul Seixas e Paulo Coelho**

Em fins da década de 1960, tornou-se corrente o uso da palavra computador: surgiam novas máquinas de tamanho reduzido e capazes de processar grande quantidade de dados em alta velocidade; falava-se de uma "revolução tecnológica". Contudo, a origem dos computadores remonta ao pós-guerra, quando foram desenvolvidos enormes aparelhos que funcionavam à base de válvulas e consumiam altas taxas de energia elétrica. O primeiro computador foi construído em 1946, na Universidade de Pennsylvania, EUA, tendo 18 mil válvulas, pesando 30 toneladas e ocupando uma área de 140m<sup>2</sup>. Com o advento do transistor, tal volume diminuiu consideravelmente, ao passo que a capacidade de cálculo aumentou de cinco mil para duzentos mil operações por segundo - era a segunda geração dos computadores. Em meados da década de 1960, graças ao desenvolvimento dos circuitos integrados, inaugurava-se a terceira geração dos computadores, estes capazes de realizar até dois milhões de operações por segundo. A quarta geração surgiu em 1979 com os microcomputadores de uso pessoal, e avançam as pesquisas no caminho de uma quinta geração, constituída de máquinas dotadas de múltiplas entradas e saídas, com duas ou mais unidades centrais que se relacionam sem a interferência do operador, podendo, assim, ser consideradas verdadeiras "máquinas pensantes" ou "inteligências artificiais".

Tecnicamente falando, os avanços na área da informática possibilitaram uma imensa ampliação na capacidade de memória e na rapidez das operações, ao lado de uma igualmente imensa redução de volume das máquinas, num processo de miniaturização sem precedentes na história. Todo esse desenvolvimento da microengenharia, teoricamente, teria por objetivo um maior controle dos seres humanos sobre a realidade exterior, - teoricamente, pois é exatamente aí que surgem as implicações econômico-políticas da informática: os detentores dessa nova tecnologia no Ocidente, as chamadas potências centrais de capitalismo avançado, passaram a dispor de um novo poder de controle sobre a humanidade, a ser utilizado segundo seus interesses econômicos, políticos e ideológicos. Este fato é facilmente observável na corrida das empresas transnacionais pelo controle do setor de informática em escala mundial: um processo onde vem imperando a lei do mais forte, e que extrapola a mera busca de mercados e lucros, visando sobretudo à hegemonia econômico-política.

Este processo de concentração da indústria eletrônica e informática pelas potências centrais do capitalismo acena inexoravelmente para o aprofundamento das diferenças de nível de vida entre os países ricos e os pobres. Isso porque a entrada da informática no chamado Terceiro Mundo se deu de uma maneira desordenada e marcada pelo signo da dependência, tão a gosto das transnacionais: todo o "know-how" foi importado; os primeiros equipamentos que chegaram aos países subdesenvolvidos já estavam obsoletos em seus países de origem; em vez de pesquisas para proporcionar um desenvolvimento tecnológico local, apenas vendas foram promovidas. Agrava esse quadro o fato de muitos países que importaram a nova tecnologia a utilizarem com fins repressivos; além disso, em termos de Terceiro Mundo, os possuidores de computadores têm, em média, um nível de vida vinte vezes superior ao da grande população. Tudo isso vem reforçando os laços de dependência e relegando as nações subdesenvolvidas a meros consumidores de produtos eletrônicos, de acordo com as conveniências econômicas e políticas dos países centrais do capitalismo.

A questão da segurança nacional, entretanto, jogou importante papel para que três países - Brasil, Índia e Cuba - tentassem romper com tal situação. Essa postura levou outras nações do mundo subdesenvolvido a buscarem alguma forma de defesa contra o monopólio tecnológico das transnacionais. Porém tal processo vem se desencadeando de maneira lenta e contraditória, seja por

fatores políticos internos desses países, seja pelos fortes laços de dependência, que, muitas vezes, os tornam impotentes frente à agressividade das transnacionais.

Nesse contexto, o caso brasileiro assume peculiaridade, posto que a Política Nacional de Informática reservou parte do mercado interno para os micro e minicomputadores fabricados pela indústria nacional, com tecnologia própria. Muito embora, como ressalta Fernando José de Almeida, tal iniciativa não se deva à intenção de resguardar a economia e a cultura brasileiras, mas traga por trás de si a ideologia da segurança nacional, ela “vai representar a tentativa de um país, não chamado a se alinhar aos grandes, de se tornar autônomo nesse campo” (1:14).

Tanto que a Política de Informática brasileira atraiu contra si uma violenta oposição das transnacionais, representadas principalmente pelo governo norte-americano. A princípio, a reação ianque foi marcada pelo argumento falacioso, ainda hoje corrente, de que o Brasil, ao optar por um desenvolvimento autônomo no setor, estaria condenado ao atraso tecnológico, a uma tecnologia de terceira qualidade. Ora, evidentemente que a preocupação do governo norte-americano - que, defendendo os interesses de suas empresas, chegou a adotar medidas comerciais retaliativas contra o protecionismo brasileiro - não é com o atraso tecnológico do Brasil: trata-se de ser o mercado brasileiro muito cobiçado, e a sua reserva, mesmo parcial, para a indústria nacional nascente, significar a perda de uma “galinha dos ovos de ouro” para as transnacionais. E mais: a postura brasileira é um enorme “mau-exemplo” de desrespeito à redivisão do trabalho internacional estabelecida após a “crise do petróleo” de 1973, as potências centrais do capitalismo reservaram para si o monopólio das indústrias e tecnologias de ponta, relegando às nações subdesenvolvidas, além da tradicional produção de matérias-primas, as indústrias convencionais. Esse “mau exemplo” corre o risco de ser imitado por outros países ou mesmo por outros setores da economia brasileira - explicam-se, portanto, a fúria e as preocupações norte-americanas.

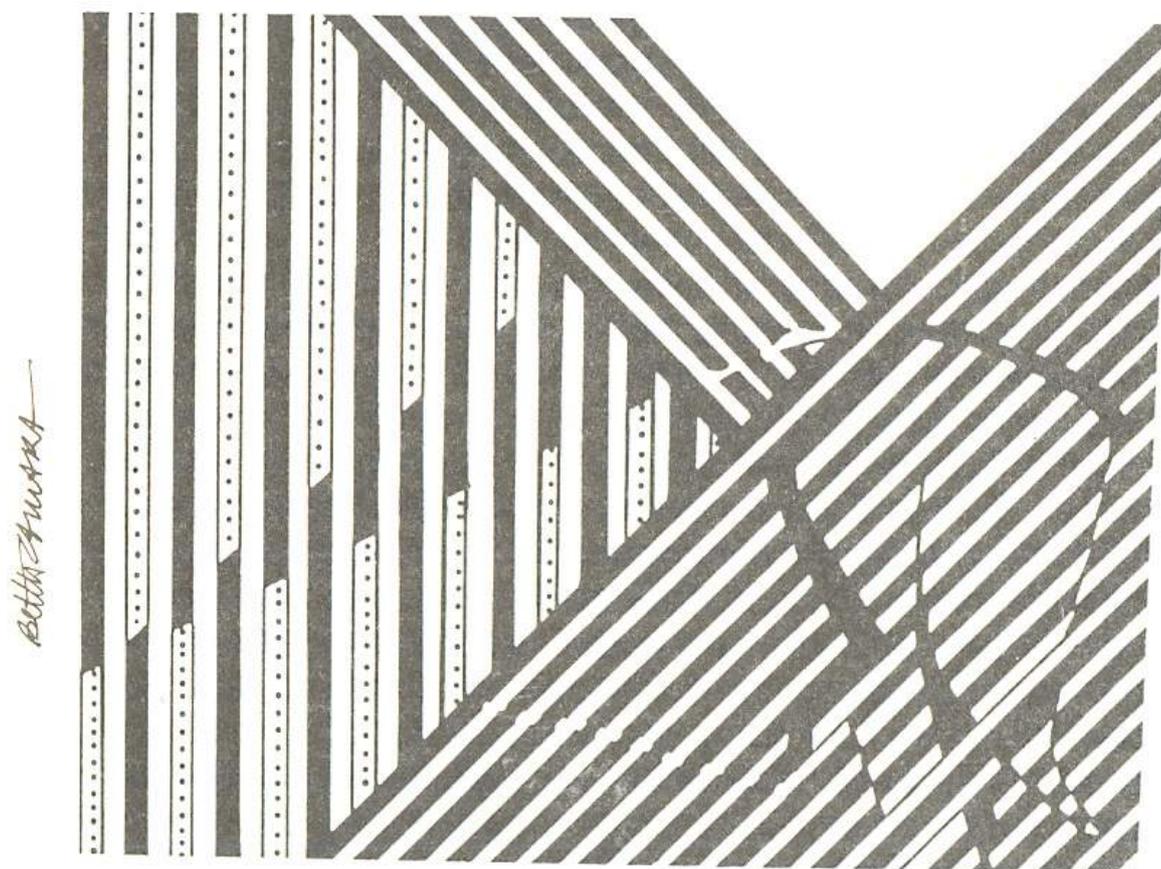
Paradoxalmente, é exatamente a conquista de um alto grau de competência técnica pela indústria brasileira de informática que vem refutando, na prática, a falácia do perigo de atraso tecnológico. A informática brasileira já desenvolveu, inclusive para exportação, programas de automação bancária; já é capaz de contribuir para a modernização de parte do parque industrial nacional, evitando seu sucateamento; e vem reunindo “know-how” e competência ao pon-

to de, atualmente, a produção de grandes computadores ser uma questão de tempo. Há ainda a conquista de mercados externos a nível de Terceiro Mundo, ou seja, razões de sobra para as investidas imperialistas norte-americanas. Contudo, faz-se imprescindível ressaltar que nem o domínio da tecnologia nem a reserva de mercado de modo algum influíram na transformação das vergonhosas condições de vida da grande maioria da população brasileira, que convive com a fome e a total carência de dignas condições de habitação, saúde e educação - apenas para tocar nas questões básicas.

Em tal contexto, emergiu, nos últimos anos, o debate sobre a relação educação-informática, caracterizado principalmente pela polêmica em torno da introdução dos computadores no ensino. Trata-se de uma questão deveras complexa, seja por seu caráter recente, seja principalmente pelas contradições profundas que configuram a sociedade de um país subdesenvolvido, rico, mas espoliado, onde uma questão, conforme colocado acima, que não vai contribuir, pelo menos de imediato, para a melhoria das condições de vida do povo, chega a assumir os contornos de uma luta antiimperialista. Dessa forma, as posições e opiniões estão um tanto polarizadas, e este trabalho busca sobretudo delimitar, encontrar os parâmetros de tal discussão; não é mais que uma tentativa inicial de entender o atual estágio do debate e suas perspectivas. Por isso, optou-se aqui pela síntese das idéias de dois autores que advogam visões opostas quanto ao uso dos computadores na escola, para, a partir daí, se tentar a inserção da polêmica no contexto sócio-econômico brasileiro, particularmente em sua especificidade pedagógica, objetivando maior clareza sobre a problemática.

Uma posição francamente favorável e otimista quanto à implantação de computadores na escola é a de Etevaldo Siqueira, que, em seu livro *A SOCIEDADE INTELIGENTE*, dedica um capítulo específico à questão (17:181-97). De início, esse autor coloca que as novas tecnologias poderiam ser um dos caminhos "mais lógicos e tranquilos" para a melhoria do ensino, especialmente no Brasil, onde a escola é uma das instituições que vive crises mais profundas. Isso porque é uma escola inoperante, não forma humanistas nem cientistas, "não prepara os jovens para a vida na **Nova Sociedade**", dinâmica, mutável e cheia de desafios (grifo nosso). Diante dessa constatação, as novas tecnologias deveriam se tornar instrumentos auxiliares do ensino, no sentido de melhorá-lo. No entanto a situação brasileira é paradoxal: já poderia ter sido implanta-

do no país um sistema de ensino eficaz, com o apoio das novas tecnologias; porém o quadro é de total carência, seja de instalações físicas que atendam às mínimas condições de conforto e segurança, seja quanto ao preparo técnico e à valorização profissional dos professores, seja pela própria condição sócio-econômica dos alunos, "em sua maioria desnutridos e carentes". Para Siqueira, nenhum dos três aspectos - escola, professor, aluno - pode ser secundarizado quando se dispõe de instrumentos para enfrentar os três. Os instrumentos seriam as novas tecnologias. Nesse sentido é que o autor toma como eixo do capítulo as idéias de dois especialistas: **Jean-Louis Leonhardt**, do Centro Nacional de Pesquisa Científica da França, e **Seymour Papert**, do Instituto de Tecnologia do Massachusetts, EUA - este último criador da linguagem LOGO, específica para o uso de computadores por crianças em idade escolar.



Para Leonhardt, "a educação não acompanhou o desenvolvimento econômico e tecnológico do século 20". A escola está obsoleta e decadente, havendo uma queda de nível de ensino tanto em relação à transmissão de cultura geral, quanto à capacitação profissional. É um retrocesso cultural que se materializa nas for-

mações básica e profissional. Sobre tal aspecto, Siqueira comenta que “A demanda de melhores profissionais cresce muito além da oferta” destes pela escola, por isso cada país procura encaminhar soluções para tal panorama, já que não haverá “sociedade inteligente” com más escolas; muito embora, ressalte, no Brasil quase nada tenha sido feito. E retoma Leonhardt na sua constatação de que a escola não se adaptou à “sociedade pós-industrial”, pois continua centrada na figura do professor, e este está ao abandono: ou seja, é uma escola taylorista e burocrática, está em descompasso com a “Nova Sociedade”, onde a indústria teve de modificar seus processos, impondo novos padrões de produção e reduzindo custos (p.ex.: pela robotização), deixando de ser fordiana e taylorista, “porque esse modo de produção idiotiza as pessoas” (17:183, grifo nosso). O atual sistema de ensino é inoperante e necessita ser modificado, o que pode ser feito, segundo Leonhardt, através das novas tecnologias, contanto que se saiba utilizá-las adequadamente. E, para ele, as novas tecnologias não conflituam com o relacionamento humano na escola; ao contrário, podem até liberar o professor de tarefas maçantes e repetitivas, que, se assim não eram consideradas no passado, era devido à lenta evolução do conhecimento - como, hoje, o homem moderno detém um volume de conhecimentos maior do que suas necessidades, as modernas tecnologias criam novas perspectivas no trabalho e soluções em outras áreas da atividade humana. Portanto, é preciso compreender a “nova industrialização”, transportar suas experiências para o campo da educação. Isso se faria através da interdisciplinaridade e da coletivização do trabalho do professor, que deve aprender a dominar produtos pedagógicos elaborados por outros especialistas.

Para que ocorra a necessária modificação do ensino, não basta encher as escolas de computadores: é preciso formar um novo professor, ressalta Leonhardt, atribuindo o fracasso dos métodos audiovisuais ao fato de não permitirem modificações por parte de quem os usa. “Já a informática tem extraordinária flexibilidade... (é) um fantástico instrumento de apropriação dos produtos pedagógicos produzidos por outrem” (17:186). Restaria, portanto, multiplicar industrialmente esse produto pedagógico, como tem sido feito na França, EUA e Japão, o que levaria seus custos a caírem, possibilitando a democratização das novas tecnologias e uma educação informatizada a custos cada vez menores. “E não se deve temer a centralização do processo educativo”, arremata Siqueira, “porque a informática permite a produção descentralizada, com o uso do sis-

tema de telecomunicações. Não há, assim, o risco do **Big Brother**, que define todos os programas didáticos do mundo”.

Reforçando sua argumentação, Siqueira, sempre baseado em Leonhardt, reporta-se à experiência francesa de informatização do ensino, que, após sucessivos fracassos em 1972, 1978 e 1981, foi efetivada em 1985, com a instalação de 300 mil microcomputadores nas escolas. Para Leonhardt, isso colocou a educação em compasso com as atuais necessidades da França, já que a informatização do ensino não se restringiu ao uso do computador, mas compreendeu a utilização do videodisco, do videotexto, do videocassete e o acesso aos bancos de dados, além da criação de escolas noturnas para pais de alunos e moradores de bairros, o que, para Leonhardt, significou “abrir a escola para a vida”. Mas, para ele, isso não é o bastante: é preciso que haja a formação de não-especialistas de alto nível de informática, biólogos, historiadores, professores, médicos, etc., que transmitam cultura informática aos não-informatas, de modo que cada especialista em sua área possa utilizar o computador da forma mais adequada, já que “cabe aos especialistas do conteúdo o poder de decisão e não aos profissionais de informática, quando esta matéria for o meio” (17:189). Dentro dessa proposta, Leonhardt chegou a reunir especialistas de diversas áreas num curso de mestrado em informática que obteve consideráveis resultados - embora muitos de seus alunos tenham, após o curso, abandonado suas áreas e se tornado profissionais de informática, devido aos bons salários pagos pelo setor...

No que concerne à linguagem, muitos especialistas franceses rejeitam a idéia de uma específica para o ensino - embora considerem a linguagem LOGO, criada por Papert, uma exceção, - pois, sendo o computador um instrumento usado pela sociedade, a escola deve ensinar a usá-lo com as linguagens que a sociedade utiliza. Por fim, deverão ser desenvolvidos os sistemas educacionais assistidos por computador, sobre o que Leonhardt faz questão de frisar que não existe uma “informática da educação” mas uma “informática da comunicação”, categoria na qual a educação estaria inclusa. Na implantação desses sistemas, deve-se caminhar no sentido da interação homem/máquina, até atingir um “**software** interativo quase perfeito”: os chamados “sistemas especialistas”, do campo da “inteligência artificial” - programas preparados por especialistas de áreas específicas, com fins utilitários, e que já são empregados na indústria automobilística, por exemplo (bem como na construção naval e até na medicina). Leonhardt ressalta a im-

portância de formar professores especialistas em sistemas especialistas, “capazes de transmitir conhecimento para dentro de uma máquina e tirar proveito o máximo prático dessa situação,” uma vez que é enorme a importância da “inteligência artificial” para o futuro da educação.

O outro especialista considerado por Etevaldo Siqueira é Seymour Papert, criador do Projeto Logo. Para Siqueira, o contato com o Logo “Foi como descobrir um mundo novo”. Segundo seu criador:

*“Logo é uma linguagem de computação, um método de ensino e uma filosofia educacional que propõem o uso do computador como ferramenta básica do processo educacional, permitindo à criança dominar conceitos mais profundos em matemática, ciência, expressão, linguagem e em muitas outras áreas e matérias” (17:191).*

A linguagem destaca-se por sua simplicidade. Dizendo-se discípulo de Piaget, Papert tratou de desenvolver uma maneira pela qual a “criança inteligente” ensine o “computador burro”, podendo também ser usada na educação de vítimas de deficiências mentais ou de coordenação motora.

Papert é de opinião que não basta usar o computador na escola, mas usá-lo corretamente, preparando as novas gerações para “viver numa sociedade profundamente diferente daquela em que viveram nossos pais e na qual passamos a infância... Está na hora de aprendermos a conviver com o computador”, preparar a criança para esse novo tipo de vida. Para tanto, é preciso afastar falsas idéias sobre o computador, idéias estas que se originam tanto na desinformação quanto no fato de o computador colocar “em questão a própria idéia de escola como a conhecemos” (17:191). Papert compara o uso dos computadores na educação através do Logo ao ato de se apropriar de uma ferramenta para adquirir conhecimento, e ressalta que o computador estimula a paixão pelo conhecimento, o que, em muito, facilita a aprendizagem. Entretanto, é preciso usar a nova tecnologia de uma forma nova, ou seja, é preciso repensar o que ensinar, repensar o próprio ensino.

Papert participou do projeto francês de implantação do Centro Mundial de Informática, para massificar o uso dos computadores a partir da escola primária. O projeto fracassou, tendo sido

cancelado pelo governo Mitterrand em 1985, porém estimulou iniciativas correlatas em Marselha e no Senegal. O experimento sene-galês é bastante peculiar para Papert, pois trata-se de preparar as pessoas para usarem o computador em apoio à industrialização de um país de “cultura pré-industrial”. Outras experiências vêm sendo desenvolvidas (1), como o caso paradoxal do Japão, que fabrica computadores, mas não estimula seu uso nas escolas, o que Pa-pert atribuiu ao caráter centralizado da educação japonesa. Nos Estados Unidos, a linguagem Logo está sendo usada em muitas escolas, com três aplicações principais: iniciação ao computador, matemática e pesquisa. Ainda existe a tentativa de usar o Logo em todas as matérias, já que ele “não é específico. Ele se destina a desenvolver habilidades mentais” (17:195). Ressalta ainda que a evolução tecnológica nos micros e periféricos influem sobre o Logo, dotando-o de novos recursos, como sons, cores e movimentos, o que aponta para uma mudança radical na relação homem/compu-tador. Como a evolução é muito rápida, as projeções se tornam difí-ceis, prossegue Papert: “Estamos no começo, quase na infância da Era do Computador”, e as questões educacionais exigem longa maturação, principalmente porque tudo é produzido em função do lucro. Por isso, é preciso esclarecer o que é o computador, e reco-nhecer que a escola perde terreno para a indústria na definição do modo de utilização dele no ensino. São necessárias pesquisas que ofereçam alternativas às opções impostas pela indústria, as quais nem sempre atendem às necessidades da educação. Daí ser preci-so

*“encontrar uma forma de interação, de inter-rela-cionamento entre essas três partes: a escola, a indústria e a sociedade, para podermos refor-mular profundamente os conceitos e desenvol-ver um novo modo de pensar e de estabelecer políticas voltadas para o futuro da Edu-cação”(17:197).*

Após toda esta exposição, a conclusão provisória a que se chega pode ser resumida no subtítulo que Siqueira escolheu para esse capítulo de seu livro: “A Velha Escola resiste” aos “Caminhos de dois inovadores: Leonhardt e Papert”.

Antes de se passar ao outro autor considerado, e que tem uma compreensão diferente da questão educação x informática,

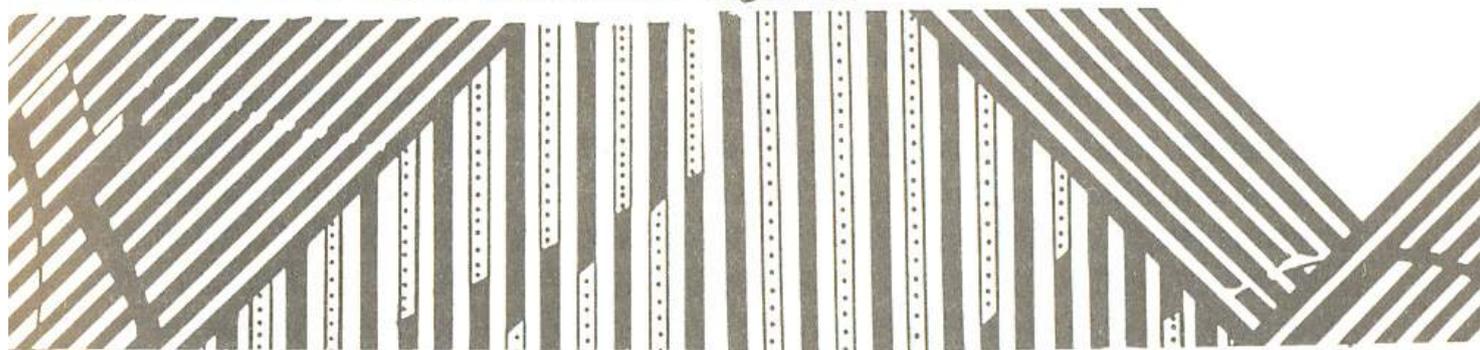
convém fazer certas ponderações a algumas colocações de Siqueira e a outras que ele reproduz de Leonhardt - quanto a Papert, o autor focado a seguir o fará satisfatoriamente, pelo menos para os limites deste trabalho.

A primeira dessas ponderações se refere ao conceito de "Nova Sociedade" (grifado a alguns parágrafos atrás), que, no texto, às vezes, se confunde com o de "sociedade pós-industrial". Pergunta-se que sociedade é esta: será que o avanço tecnológico que redundou na informática a criou? Será que a utilização de computadores e/ou robôs é suficiente para caracterizar uma etapa pós-industrial? Ou será que o que há não é o capitalismo ultramaduro, que, em sua fase monopolista, lança mão das novas conquistas da técnica para garantir sua reprodução; e que com esta nova roupagem aparece como algo essencialmente novo aos olhares apressados? Esta última hipótese parece mais viável, mesmo porque, ainda que se admita o avanço técnico como causador de alguma melhoria das condições de vida nas nações de capitalismo avançado, isso se deve muito mais à situação do chamado Terceiro Mundo, vítima de um processo gradativo de espoliação, do que às conquistas técnicas da "sociedade inteligente" - embora tais conquistas também sejam úteis para preservar este quadro.

Outra questão seria quanto à afirmação de que "A demanda de melhores profissionais cresce muito além da oferta". Resta saber onde. No setor de informática? É possível. Porém trata-se de uma situação transitória, pois a história leva a crer que também nesse setor devem se repetir as tendências dominantes no desenvolvimento do capitalismo: o avanço tecnológico apropriado pelo capital cada vez mais cristaliza o saber nas máquinas, podendo, assim, prescindir, cada vez em maior escala, de trabalhadores qualificados. Tal situação caracteriza toda a evolução da indústria moderna, e não há de ser diferente na informática, em que já se forma um exército de digitadores, verdadeiros datilógrafos **high-tech**, limitados a operar terminais; o saber ficará (ou já está) restrito à elite de programadores e gerenciadores de bancos de dados. Há, no texto, um elemento que confirma esta contradição, quando o autor se refere à robotização como um resultado de novos padrões industriais que tiveram de ser adotados para reduzir custos de produção: como uma indústria que se informatiza e robotiza, e assim necessita cada vez menos de trabalhadores qualificados, demanda "melhores profissionais" que a "velha escola" já não é capaz de ofertar?(2)

Cabe ainda questionar a visão fortemente instrumentalista

da escola, presente nas idéias do autor e nas dos em quem ele se apóia: uma “nova escola” que deveria sobretudo fornecer os bons profissionais requeridos pela “nova industrialização” na “sociedade pós-industrial”. Em tal contexto, cabe refletir para o papel proposto para o “novo professor”, que deve, acima de tudo, aprender a dominar produtos pedagógicos feitos por outros mestres ou especialistas. Não seria isso uma mera modernização do mesmo tecnicismo, hoje tão presente nos manuais de instrução programada e de estudo dirigido, só que, graças à informática, são substituídos por programas de computador? Evidentemente que não, segundo estes autores, para quem, usar um **software** pedagógico, significa “adquirir cultura científica e não puro tecnologismo”, e a “extrema flexibilidade” da informática afasta o perigo da centralização, graças ao sistema de telecomunicações. Admitindo-se que esse último já não fosse fortemente centralizado, que progresso traria ao ensino correr tal risco, tendo por garantia apenas “a extraordinária flexibilidade” da informática? - inclusive, o autor considerado a seguir demonstrará não haver flexibilidade alguma.



Finalmente, há duas questões mais restritas: uma quanto ao uso inadequado do conceito de modo de produção, e a outra quanto à generalização sobre o volume de conhecimento apropriado pelo “homem moderno”; ambas presentes nas considerações de Leonhardt, reproduzidas por Siqueira. No que toca, à primeira, aquele autor restringe modo de produção à mera parcialização das tarefas na fabricação de objetos. Ora, modo de produção é uma realidade historicamente estabelecida que, em muito, extrapola a organização da produção na indústria, posto que se estabelece por uma dada relação dialética entre um determinado nível do desenvolvimento das forças produtivas das sociedades humanas, em certo período de sua evolução histórica, e por determinadas relações de produção que àquelas forças produtivas correspondem, ou seja, compreende as diferentes etapas históricas da organização da produção da sociedade, caracterizadas pelos papéis que diferentes

classes sociais antagonicamente desempenham no processo produtivo<sup>(3)</sup>. Assim, afirmar que se muda o modo de produção substituindo a segmentação das tarefas industriais por novas tecnologias (o texto refere-se à robotização) é algo tão inconseqüente quanto falar de “nova sociedade” no contexto do capitalismo monopolista. Quanto à afirmação de que o “homem moderno” se apropria “de um volume de conhecimentos que jamais consegue usufruir ou aproveitar”, a questão é saber que homem é esse. Todos os homens que vivem na “modernidade”, no século 20? Ou uma elite de homens que vive nas nações em que, devido ao monopólio do conhecimento científico, se chegou a um nível de desenvolvimento tecnológico não alcançado pelas demais? É uma generalização perigosa, que induz a uma mistificação alienante, mas que pode ser desfeita com uma mera consulta aos dados quantitativos sobre o analfabetismo no mundo subdesenvolvido.

Voltando à discussão específica sobre educação e informática, destoa radicalmente de tudo quanto foi colocado até aqui a opinião de Valdemar W. Setzer, autor do MANIFESTO CONTRA O USO DE COMPUTADORES NO ENSINO DE 1º. GRAU, escrito em tom de réplica, principalmente às idéias de Papert.

Setzer parte da constatação de que não se pode estudar o computador na educação sem se estudar a educação, e essa não pode ser estudada sem que se estude o homem. Assim, fundamenta seu enfoque sobre o ser humano e sobre a educação nas idéias de Rudolf Steiner, criador da Pedagogia Waldorf, e, com base nessa corrente, procura demonstrar que o computador é prejudicial **antes da puberdade** em qualquer atividade humana, principalmente na educação. Como tal assunto requer algum conhecimento básico sobre computadores, o autor adianta os seguintes pontos: tudo no computador é quantificado, mesmo gráficos ou sons são obtidos por quantificação prévia; o computador é uma máquina “abstrata”, diferente de qualquer outra, cujo funcionamento não é totalmente previsível e que, apesar de ser feita com materiais físicos, seu funcionamento os transcende; “é um sistema determinístico... Dado um programa para certos dados, os resultados serão **sempre** os mesmos... É o supra-sumo da “causa-e-efeito” (grifo e aspas do autor)”; o ato de programar é uma atividade matemática, e as linguagens são estritamente formais.

Adiante, Setzer demonstrará em que tais características da máquina podem ser prejudiciais ao ser humano, principalmente à criança. Antes, porém, expõe como a Pedagogia Waldorf concebe o

desenvolvimento do homem. Para Rudolf Steiner, o desenvolvimento do ser humano pode ser dividido em três setênios: No primeiro, de zero aos sete anos, a criança é um ser aberto para o mundo, e aprende imitando, fazendo; essa é a fase básica do desenvolvimento físico, na qual o aprendizado deve ser ligado ao impulso volitivo, ao aprender fazendo. No segundo setênio, dos sete aos quatorze anos, a criança é um ser essencialmente ligado à natureza e, aos poucos, vai se descobrindo como um ser isolado; nessa fase, toda educação deveria basear-se em atividades artísticas, pois nela predomina o pensamento imaginativo, não abstrato. O terceiro setênio, dos quatorze aos vinte e um anos, caracteriza-se pela entrada na puberdade, pela descoberta do pensamento e da sexualidade; nem aqui o pensamento lógico, formal e intelectual deve ser exposto de sopetão, e, sim, de maneira gradativa. A compreensão desse quadro é fundamental para abordar a questão computador-ensino.

É ponto pacífico que o ensino tradicional não é bom nem traz resultados satisfatórios; as divergências surgem quanto às causas e às soluções para tal situação. Segundo Setzer, "o maior erro do ensino atual é ser puramente intelectual", levando ao desenvolvimento do raciocínio abstrato antes da época adequada, a puberdade. Introduzir computadores no ensino significa agravar esse erro, conduzir à matematização de tudo. O uso de computadores, fora da computação propriamente dita, em geral, acarreta um processo de instrução programada automatizado - 30 anos após sua implantação por Skinner, concluiu-se que a instrução programada não é um bom instrumento pedagógico: "bitola, não dá chance à criatividade, limita o campo do pensamento, etc.". Se se levar o mesmo tempo para reconhecer que o computador também não é um bom instrumento, acontecerá uma tragédia muito maior que a da instrução programada, principalmente porque o computador é, em geral, utilizado no ensino como um instrumento de simulação, que exige um modelo matemático que "não existe no mundo real, só na mente dos modeladores". "Não é necessário intelectualizar tudo, alienar o aluno o mais possível da realidade", arremata o autor.

Papert alega a má qualidade do ensino para argumentar em favor dos computadores na escola; rejeita a instrução programada e as simulações pré-programadas, propondo a utilização do Logo, linguagem de computação por ele desenvolvida. Para Setzer, esta linguagem, "se bem que interessantíssima", é prejudicial às crianças, pois o que elas irão aprender, na realidade, será uma lin-

guagem de computação, a construir algoritmos (processos formais de cálculo) através de um sistema interativo, em detrimento de sua capacidade de pensar. Uma das maneiras de fazer frente a tal ameaça é desmistificando o computador (não no sentido proposto por Leonhardt e Papert, objetivando massificar seu uso, mas, ao contrário, para restringi-lo às suas aplicações estritamente necessárias); desmistificando-o para que não sirva de fonte a falsos argumentos para justificar atos arbitrários. Por isso é que Setzer propõe, para os alunos de 2º. Grau, a aprendizagem dos princípios de funcionamento dessas máquinas. Porém, antes da puberdade, misturar computadores e ensino seria um erro perigoso.

Mas, por quê? Porque somente após a adolescência o ser humano tem seu pensamento liberado, podendo partir para abstrações. Na infância, o computador conduz a criança para um raciocínio lógico-matemático que inexistente na natureza, pois nem a linguagem Logo nem qualquer outra permitem entender seu funcionamento (do computador); e mais, intelectualiza precocemente a criança, roubando energias necessárias ao seu desenvolvimento sadio, além de ser extremamente pobre como instrumental artístico. E os prejuízos não param aí: o computador conduz à massificação, ao invés de conduzir a uma individualidade diferenciada; por ser um elemento "obediente e rápido", induz à sensação de poder, poder alheio à realidade - e gera sentimentos de frustração quando da incapacidade, mesmo que momentânea, de a criança corrigir erros de programação, o que pode conduzir a um efeito esquizóide de confusão entre a máquina e o real. O computador induz a uma mentalidade materialista pela prática de um pensamento formal, sintético, próprio da máquina e que, em última instância, reduz a criança a um autômato, alterando de maneira danosa seu desenvolvimento, impedindo-a de passar naturalmente por todas as fases de amadurecimento para que venha a ser um adulto equilibrado. Pode ainda provocar a perda da criatividade, ao limitar a criança ao reduzido espaço de uma máquina que lida apenas com elementos lógicos prefixados.

É mais que bastante para rejeitar o "ensino piagetiano", segundo Papert, a ser desenvolvido num ambiente natural e socialmente coesivo. "Naturais são os animais, as plantas; o homem transcende a natureza", assinala Setzer, e mais: o "ambiente natural" de Papert não passa da criação de uma máquina artificial, aproveitando o fascínio da criança pelo brinquedo eletrônico (a "paixão pelo conhecimento" de que fala este autor). No 1º. grau,

segundo a Pedagogia Waldorf, a criança, em seu segundo setênio, deve aprender através da arte, com experiência do mundo real; daí resultar nula a “coesão social” desenvolvida num ambiente formal tipo o obtido com o Logo.

A partir daí, Setzer passa a desmontar certos argumentos utilizados pelos defensores do computador no ensino. O primeiro deles coloca que, com o computador, a criança aprende no seu próprio ritmo, não precisando acompanhar os colegas; o autor rebate, colocando que o que mais vale na aprendizagem são as maturações e as habilidades adquiridas, e não as informações guardadas. Outro argumento é o que afirma que quem não souber programar, no futuro, será um profissional desqualificado; sobre isso, Setzer afirma que ninguém, além de uns poucos gerenciadores de bancos de dados, irá programar e desenvolver **software** no futuro, e que qualquer pessoa, mesmo sem conhecimentos de computação, poderá formular processos relativamente complicados, graças aos pacotes aplicativos de uso geral, ou seja, a introdução indiscriminada do computador no ensino pode estar criando milhões de futuros profissionais frustrados. Mas há o mais interessante argumento de todos: os computadores podem auxiliar na melhoria do ensino! Quanto a este, Setzer é taxativo: nenhuma melhoria se fará através da “nova panacéia eletrônica”, mas atacando pela raiz problemas como a forma inadequada de tratar os alunos, a valorização do professor e a construção de boas instalações escolares. Também há os que advertem sobre o perigo do atraso tecnológico, ao que Setzer denomina “mania de modernismo”: não é preciso que todos aprendam a programar, pois, em breve, mesmo os leigos poderão, se preciso, realizar operações em computadores; o ensino de informática deve formar apenas os técnicos necessários ao desenvolvimento do **software** e do **hardware** nacionais, e, para tanto, basta a formação universitária plena. Finalmente, vem a “necessidade de experimentar”, - que experimento é este, com poucos anos de existência, cujos resultados são imprevisíveis e que afeta a mais elevada atividade humana, o pensamento? “Voltamos talvez à era da insensibilidade nazista, indaga o autor, a querer experimentar com milhões e milhões de crianças”? E conclui: “Em matéria de educação, creio que se deveria usar aferições sempre subjetivas e globais, a longo prazo. O resto é reduzir o Homem a um animal adestrado, ou a uma máquina de guardar informações”.

Estariam, aí, segundo Setzer, as origens de todo o problema: na maneira de o homem encarar a si próprio - se for como uma

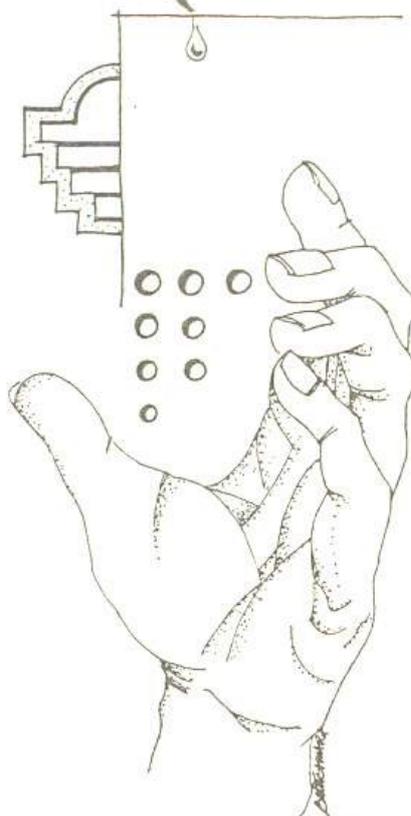
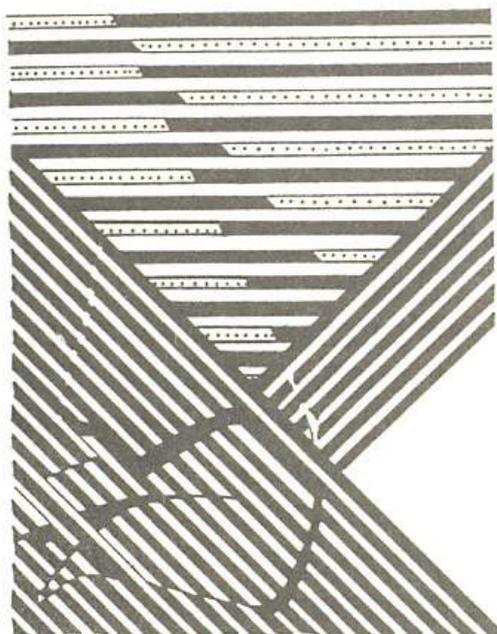
máquina, então tudo é justificável; se não, então nem tudo o é. Porém só a intuição pode ser usada para trabalhar a hipótese de ser o homem uma máquina ou não, o que vai redundar num mistério que permite ao próprio homem escolher entre uma ou outra condição. Outra origem poderia estar na tentativa de destruir a humanidade, não física, mas espiritualmente, pela televisão, que animaliza o homem, e pela introdução dos computadores no ensino, que o maquinizam. É sobre esse aspecto a passagem mais marcante do MANIFESTO:

*“Os ataques da TV e do computador são, de certo modo, piores que a Bomba Atômica. Esta destrói fisicamente, podendo todos ver essa destruição e abominá-la. A destruição pelos outros dois preserva (a grosso modo) a aparência física, agindo de maneira subreptícia” (15:22).*

Detectado este quadro sombrio, o autor indaga o que fazer. Rejeitando soluções de massa, propõe que cada indivíduo que concorde com o exposto faça o que estiver ao seu alcance, contanto que isso seja fruto da conscientização e da decisão pessoal. Nesse sentido, sugere desde a não-instalação de computador (nem TV!) em casa, até que não se matriculem os filhos em escolas que utilizem o computador; desde uma luta pela total liberdade de ensino, com múltiplos sistemas pedagógicos que possibilitem escolhas, até ao abandono de trabalhos pelos profissionais que produzem **software** para a educação e que acham que isso pode ser maléfico à humanidade; desde alertar os leigos sobre o mau uso do computador até a formação de grupos para lutar por uma “TECNOLOGIA A SERVIÇO DA HUMANIDADE, E NÃO ESTA A SERVIÇO DAS MÁQUINAS!”

Apresentado este esboço, é de se esperar que as razões psicopedagógicas de Setzer sejam consideradas bem mais convincentes que os motivos predominantemente tecnológicos de Siqueira, Leonhardt e Papert.

Ainda com relação a Setzer, faz-se necessário apontar alguns limites de sua argumentação. Por exemplo, quando, apesar de ele fundamentar-se no modelo pedagógico de Steiner, defende a liberdade do ensino através da implantação de múltiplos sistemas pedagógicos que possibilitem uma escolha. O questionamento se faz no sentido de saber quem tem efetivamente condições de esco-



lher: no atual estágio do capitalismo, a grande maioria explorada não dispõe de alternativas (também) no campo da educação, onde só resta para seus filhos uma escola pública decadente e ameaçada. Assim sendo, ao invés de se incentivar a multiplicidade de modelos pedagógicos, - alguns contraditórios, e por isso mesmo portadores do enorme risco de conduzir ao relativismo e ao ceticismo conservador, - ao invés de se buscar a liberdade na multiplicidade disforme, não seria mais proveitoso que os educadores, comprometidos com a democratização de fato da sociedade e da educação, buscassem um consenso progressista para tornar a escola útil e significativa, especialmente para a maioria explorada da população, que necessita da cultura como um dos meios para lutar por uma sociedade igualitária? É algo que merece reflexão(4).

Uma outra coisa é a constatação quase fatalista de que, “no futuro, **ninguém** vai programar a menos dos poucos que irão desenvolver **software**” (grifo do autor). De que esta é uma das tendências do desenvolvimento da informática, não resta dúvida; no entanto, não quer dizer que não possa ser denunciada e combatida, em vez de apenas passivamente constatada. E a denúncia e o combate dessa monopolização do saber e da sua configuração num instrumento de poder caberiam principalmente a pessoas que atuam na área de informática, como é o caso do autor do MANIFESTO, e estão conscientes dos perigos potenciais de sua aplicação indiscriminada.

Porém, o limite maior de Setzer é o paradigma metafísico sobre o qual repousa sua argumentação. Para ele, a origem de todo o problema estaria na maneira de o Homem encarar a si próprio: de ser ou não ser uma máquina. Por sua ilimitada abrangência e pela falta de elementos empíricos que servissem para sua elucidação, a questão, assim tratada, tende a esbarrar num relativismo idealista. Para um entendimento mais seguro da direção para onde aponta o problema da informatização do ensino, é preciso inscrevê-lo na totalidade histórica, cujo elemento dinamizador é a luta de classes. A partir da compreensão de que a ciência e a técnica, hoje, nos parâmetros do capitalismo monopolista, são apropriadas por uma determinada classe social, que as utiliza como um dos instrumentos mantenedores de sua dominação e exploração sobre uma outra classe social - a partir daí começa a fazer sentido indagações e tentativas de se usar a tecnologia, nesse caso específico, a informática, como um dos instrumentos que possam vir a contribuir para a superação desse estágio de alienação e de exploração do homem pelo homem.

Fica, portanto, a constatação de que ambas as abordagens aqui consideradas carecem de uma dimensão política mais aprofundada - o que não quer dizer que elas não sejam posições políticas. Tal dimensão política mais ampla é trazida por Fernando José de Almeida em seu opúsculo **EDUCAÇÃO E INFORMÁTICA: os computadores na escola**. Almeida situa a questão da informática no âmbito do atual estágio do capitalismo, considerando a especificidade brasileira nesse quadro. Apresenta uma importante contribuição ao demonstrar a "reinvenção do poder de uma classe", a burguesia, através da informática:

*"No intento de se manter no poder do Estado e na hegemonia da condução do social, a burguesia, que tem sempre achado novos instrumentos de recomposição de seu poder, vem encontrando na informática o modo de fazer emergir um **Estado racionalizador corporativista**. Racionalizador porque, em nome da eficiência, propõe esta nova forma de controle da razão sobre o espaço social. Pode-se ver aí a retomada do velho racionalismo iluminista. É **corporativista** porque constitui uma fortaleza de poder de setores bem determinados de uma de-*

*terminada classe social. Cidadela de poder porque a problemática gerenciada por este instrumental nasce no seu seio, é tratada segundo seus parâmetros, buscando soluções para suas necessidades" (1:36 - grifos do autor).*

Nessa esteira, a informática na educação "tende a ser um modo de rearticulação do poder da burguesia na educação", segundo seus interesses de classe, numa tendência que se realiza tanto a nível de discurso quanto de prática. No discurso, pela defesa de uma "democratização cibernética", que nada mais é que a "metafísica do igualitarismo", por não passar da divulgação dos conhecimentos segundo as conveniências de uma classe - ao que Almeida denomina "totalitarização cibernética da educação". E a prática é a da desigualdade social, presente no controle dos programas e dos bancos de dados: "Os homens vão se tornando desiguais pela diferente apropriação que fazem do conhecimento tecnocientífico", o que vem redundar numa "incompatibilidade entre democracia e tecnologia", já que, da forma como o progresso tecnocientífico vem sendo conduzido, estimula uma "supervalorização do pensar", cada vez mais controlado e restrito, em detrimento do fazer cada vez mais desvalorizado - tendência que se amplia para as relações internacionais, "afastando cada dia mais as fronteiras dos países que pensam e recebem por isto, e os que trabalham e se endividam sempre mais" (1:35,37,41).

A velha divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, mãe da exploração e da alienação... Mas que "pode e deve ser superada" historicamente - inclusive extrapolando o objetivo de uma mera coletivização dos meios de produção e do saber, e inaugurando a busca por "uma outra relação com o Trabalho, outra concepção de Natureza, do Tempo e da Razão" (13:41), como caminho mais seguro para pôr fim ao determinismo tecnológico e ao mito da racionalidade indiscutível. Porém a informática e a sua aplicação ao ensino são questões imediatas, sobre as quais urge trabalhar. Nesse sentido, um bom mote é fornecido por Fernando José de Almeida, ao afirmar que

*"dar condições a que o maior número possível de indivíduos de classes sociais mais baixas tenha acesso a tal tecnologia, pode constituir um ato de extrema contribuição democrática" (1:41).*

E isso pode ser feito via escola, via escola pública. Como? Volta-se à questão central.

A partir dos fortes argumentos de Valdemar Setzer, seria fácil afirmar inicialmente quando: não antes da adolescência, ou seja, somente no 2º. grau. Apesar de honesta e bem-intencionada, esta proposição é portadora de um caráter extremamente excludente, haja vista ser uma das características mais injustas da sociedade e da educação brasileiras o fato de apenas uma minoria das crianças que ingressam na escola atingir o 2º. grau - estatísticas demonstram que uma grande quantidade não vai além da 1ª. série. Como ficam, então, os “deserdados da escola”? À espera de um tempo em que possam ter uma escolaridade integral, para então tomar conhecimento de um instrumental, a informática, que cada vez mais se faz presente e necessário à vida contemporânea, com todas as implicações político-ideológicas aqui apontadas? Não seria mais proveitoso e democrático garantir o quanto antes às crianças, sobretudo às oriundas da maioria explorada da população, informações necessárias (evidentemente adaptadas às suas condições intelectuais e etárias) sobre as modernas tecnologias?

Tais questionamentos são levantados no sentido de tentar demonstrar ser incompatível com uma compreensão conseqüente dos fatos sociais o esboço ou a reprodução de uma “receita”. Contudo, existem certas diretrizes cruciais para pensar e trabalhar a questão. Primeira: evitar posições extremistas, dicotomizadas e, por isso mesmo, sempre incompletas, tipo “os computadores vão resolver os problemas da educação” ou “computador em educação não passa de um instrumento alienante” - tanto numa como noutra, trata-se de discutir a técnica pela técnica, ambas são úteis à dominação. Nem os computadores vão resolver coisa alguma na educação, setor no qual urge garantir recursos, construir boas escolas, valorizar o magistério e, preservando a especificidade da prática educativa, articulá-la às lutas democráticas e populares como única forma concreta de modificar a situação dos alunos; nem a informática pode ser negada, desprezando as potencialidades de seu uso: isso significaria “ampliar as carências” dos segmentos mais explorados da população. Além das péssimas condições de vida, sem alimentação adequada, moradias dignas, assistência médica, boas escolas, etc., os filhos dos trabalhadores e dos segmentos não diretamente ligados ao processo produtivo (a maioria da população, hoje), estariam também excluídos do acesso aos novos conhecimentos e tecnologias que a escola porventura viesse a lhes propor-

cionar. Segunda: as experiências iniciais devem ser cautelosas, "interdisciplinares e controladas, **conduzidas por educadores...** As respostas advirão de um tempo histórico que não se pode determinar agora" (1:99-100). Para tanto, urge que se desmistifique a informática, e sobretudo que os **educadores passem a conhecê-la**, como única maneira de garantir sua adequada aplicação ao ensino - se estes não o fizerem, quem mais fará? Na condução desse processo, seria interessante ter em mente um lugar-comum, pelo menos para os portadores de cultura letrada, dos mais significativos da nossa época: trata-se de uma passagem do "Último Discurso" de o "Grande Ditador", que significativamente é o mesmo Carlitos neurotizado pela utilização alienante das maravilhas dos "Tempos Modernos": "Não sois máquinas! Homens é que sois!" (16:14).

## NOTAS

1. Entre os objetivos iniciais deste trabalho, estava a abordagem de documentos e propostas que pudessem esclarecer o atual encaminhamento da informatização do ensino em termos de Brasil e até mesmo de América Latina, posto que os casos da França, EUA, Japão e até o Senegal foram contemplados nas sínteses das idéias dos autores considerados. Assim, alguns documentos foram examinados; contudo, além de alguns deles haverem perdido a atualidade imediata, a inserção de seus conteúdos no corpo do trabalho trazia o risco de comprometer sua unidade, fugindo ao eixo central da discussão. Daí esse breve parêntese.

O Documento EDUCAÇÃO E INFORMÁTICA, do Ministério da Educação, de junho de 1985, é um relatório panorâmico e meramente descritivo. Refere-se ao ingresso desordenado dos equipamentos de informática na educação, à carência de recursos humanos, à necessidade da modernização do ensino de informática e de seu encadeamento com a pesquisa. Nas suas Perspectivas e Metas, enfatiza a necessidade da formação de pessoal e da criação de estruturas adequadas ao desenvolvimento da informática na educação.

Um relatório da FUNTEVÊ, de novembro de 1985, refere-se ao computador como um instrumento auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, e chama a atenção à responsabilidade do Estado na informatização do ensino, por não poder deixar um setor tão importante entregue a iniciativas particulares, que, muitas vezes, só visam a lucros.

A Secretaria de Estado dos Negócios da Educação, de São Paulo, ressalta, em relatório de outubro de 1985, o caráter polêmico da questão da informatização do

ensino. Chama atenção para as inevitáveis e imprevisíveis consequências sócio-econômicas e culturais desse processo, justificando, assim, que as experiências sejam acompanhadas por setores competentes, e que a Escola Pública não seja excluída. Aponta o domínio conceitual básico da informática pelos educadores como forma de evitar que a introdução dos computadores na escola signifique um "simples processo de robotização com vistas ao alcance de maior competência técnica". Propõe experiências-piloto supervisionadas pela Secretaria, formação de um Núcleo Interdisciplinar para assessorar a adoção do computador como instrumento de ensino, e ressalta ainda a importância de debater amplamente a questão, de valorizar os professores e de se desenvolver uma tecnologia compatível com a cultura nacional.

Um artigo de Simão Pedro Marinho arrola as conclusões de um Simpósio Internacional promovido pelo "National Research Council" dos EUA, através do "Board on Science and Technology for International Development" (BOSTID), no México, em novembro de 1985. São diretrizes genéricas e, às vezes, redundantes, quanto à adaptação das tecnologias às necessidades locais, e sobre a importância da cooperação da formação de especialistas. Vale ressaltar que, além do México, país que sediou o Simpósio, os Estados Unidos eram o único país presente em todos os Grupos de Estudo.

Em suma, tais trabalhos têm em comum a generalização, o caráter panorâmico, e nenhum deles (salvo o da Secretaria de Educação/SP) trata a questão político-pedagógica inerente à introdução da informática na educação. Por sua própria natureza, limitam-se a diretrizes de caráter geral, cuja análise seria assunto para um trabalho que abordasse a questão da presença do Estado na relação escola-sociedade, e até a constituição da informática como o grande trunfo para manter as relações de dependência que marcam o atual estágio da divisão do trabalho internacional - o que, em muito, extrapola os objetivos deste Artigo.

2. Sobre este aspecto, é sugestiva a leitura do livro de Harry BRAVERMAN, TRABALHO E CAPITAL MONOPOLISTA: a degradação do Trabalho no século XX. Bem como o de Cláudio SALM, ESCOLA E TRABALHO. (Refs. 4 e 12).
3. Para um bom entendimento inicial do conceito de Modo de Produção, é válida a leitura do PREFÁCIO à "Crítica da Economia Política", de Karl MARX. O livro de Oskar LANGE, MODERNA ECONOMIA POLÍTICA, Caps. I e II, também é esclarecedor. (Refs. 9 e 7).
4. Grosso modo, esta é uma das propostas do filósofo da educação, francês Georges SNYDERS. (Ref. 18).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ALMEIDA, Fernando José de. **Educação e Informática**: os computadores na escola. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1987. (Col. Polêmicas do Nosso Tempo; 19).
2. BRASIL. Ministério da Educação. **Educação e Informática**. Brasília (s.n.), 1985. (Mimeo.)
3. \_\_\_\_\_ FUNTEVÊ/CENIFOR. **A informática na educação**: a responsabilidade do Estado. Brasília, 1985. (Mimeo.)
4. BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
5. CASTILHO, Carlos et al. A nova ordem da informática, (blocos de matérias sobre). CADERNOS DO TERCEIRO MUNDO, Rio de Janeiro, v. 7, n. 68, p-20-53, jul. 1984.
6. SÃO PAULO. Governo do Estado. Secretaria de Estado dos Negócios da Educação. **Relatório final de uma comissão de estudos sobre a informática na educação**. São Paulo, out. 1985. (Mimeo.)
7. LANGE, Oskar. **Moderna economia política**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, s/d.
8. MARINHO, Simão Pedro P. Microcomputadores na educação: conclusões e recomendações de um simpósio internacional. Revista TECNOLOGIA EDUCACIONAL, Rio de Janeiro, v. 16, n. 78-79, p. 77-80, set. 1987.
9. MARX, Karl. Para a crítica da economia política (Prefácio). MARX. São Paulo: Abril Cultural, 1982. (Col. Os Economistas).
10. NEPOMUCENO, Carlos. Informática resiste à pressão norte-americana. CADERNOS DO TERCEIRO MUNDO. Rio de Janeiro, v. 11, n. 106, p.49-53, dez. 1987/jan. 1988.
11. PAPERT, Seymour. **Logo: computadores e educação**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
12. SALM, Cláudio. **Escola e trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1980.
13. SANTOS, Laymert Garcia dos. **Desregulagens**: educação, planejamento e tecnologia como ferramenta social. São Paulo: Brasiliense /FUNCAMP, 1981.
14. SEIXAS, Raul, COELHO, Paulo. **Tá na hora**. LP: BR 36090, lado A, fx. 3. Rio de Janeiro: WEA discos, 1978.
15. SETZER, Valdemar W. **Manifesto contra o uso de computadores no ensino de 1º grau**. São Paulo: Antroposófica, 1984.

16. SIMÕES JUNIOR, José Geraldo (org.). **O pensamento vivo de Chaplin**. 15. ed. São Paulo: Martin Claret Editores, 1986.
17. SIQUEIRA, Etevaldo. **A sociedade inteligente**. São Paulo: Bandeirantes, 1987.
18. SNYDERS, Georges. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988.

# gramsci: igreja e intelectuais (acerca da formação do estado burguês na itália)

José Willington Germano\*

## 1. INTRODUÇÃO

A análise do papel e das funções que os intelectuais assumem ante o processo histórico-social, sobretudo na Itália, se constituiu em objeto privilegiado das reflexões desenvolvidas por Antonio Gramsci (1891-1937) e expressas nos seus Cadernos do Cárcere (1929-1935).

Por que Gramsci concede tanta importância à questão dos intelectuais, a sua participação na história e a sua relação com as classes sociais? Essa é a primeira indagação que nos ocorre, quando nos referimos ao pensador sardo. Sabemos que o autor dos "Quaderni" empreendeu os seus estudos tendo em vista a realidade italiana. Era motivo das suas preocupações investigar as causas pelas quais a burguesia italiana foi incapaz de realizar uma autêntica revolução democrático-burguesa, uma revolução jacobina, conforme ocorrera em 1789 na França. Ademais, na Itália, o insuficiente desenvolvimento da classe burguesa conduziu a uma

---

\* Professor do Departamento de Ciências Sociais da UFRN.

tardia unificação do espaço nacional e, portanto, à formação de um Estado unitário, centralizado. Com efeito, Gramsci considera o caráter cosmopolita dos intelectuais italianos, com destaque para a Igreja Católica, como “causa efeito do estado de desagregação em que permanece a península, desde a queda do Império Romano até 1870” (Gramsci, 1968, p. 17), quando ocorre a independência nacional e a unidade política da Itália, ou seja, no momento em que o Risorgimento se completa.

Trata-se, portanto, de compreender o processo de formação do capitalismo e do Estado nacional Italiano, onde a burguesia não teve forças para romper com as velhas classes dominantes, o que redundou na conjunção de uma coalizão de interesses, num estado de compromisso, numa revolução passiva. Em tudo isso, Gramsci acentuava a ausência de caráter nacional (cosmopolitismo) dos intelectuais italianos, sobretudo no que dizia respeito à Igreja Católica. Na França, diferentemente da Itália, ocorre um “desenvolvimento harmônico de todas as energias nacionais e, particularmente, das categorias intelectuais”. Por isso a burguesia, em 1789, está apta a lutar pelo “domínio total da nação sem efetivar compromissos essenciais com as velhas classes, mas, pelo contrário, subordinando-as às suas próprias finalidades” (Gramsci, 1968, p. 17).

Enfim, as suas teses acerca do desenvolvimento burguês na Itália podem ser assim sintetizadas: a **fragilidade da burguesia italiana impossibilitou**, nos dois períodos de formação burguesa: 1) a implantação de um Estado unitário absolutista (que ele admitia como tendo um caráter burguês ou pelo menos de equilíbrio entre burguesia e aristocracia); 2) a realização de uma revolução democrático-burguesa radical.

Merece ainda ser enfatizado que Gramsci, na medida em que concebia o marxismo ou, conforme a sua designação, a filosofia da **práxis**, não somente como um método de interpretação do mundo, mas, ao mesmo tempo, como um guia para a ação, portava inequívocos propósitos revolucionários. Daí a sua preocupação com a reflexão acerca da política, do papel dos intelectuais, da organização da cultura, enfim, das diferentes manifestações superestruturais no curso do desenvolvimento histórico da humanidade.

Nessa perspectiva, aquele que é considerado o mais original pensador marxista do século XX (apesar das terríveis condições impostas pela prisão fascista em que escreveu a sua obra de maturidade), superou a fase de análise sócio-econômica e desenvolveu

a dimensão política da elaboração teórica de Marx. Não se trata, contudo, de negar o nexos estrutura-superestrutura, (1) pois Gramsci é marxista, porém de criticar, de forma contundente, a “pretensão (apresentada como postulado essencial do materialismo histórico) de apresentar e expor qualquer flutuação da política e da ideologia como expressão imediata da infra-estrutura.” (Gramsci, 1966, p. 117). Igualmente, não se trata de uma desvalorização dos estudos econômicos (2) ou uma crítica à economia-política marxista, porém ao economicismo da II Internacional.

Na verdade, não há em sua obra algo equivalente a um estudo sobre a economia-política como em “O Capital”, de Marx, nem como o de Lenine sobre o Desenvolvimento de Capitalismo na Rússia, como o de Rosa Luxemburgo sobre o desenvolvimento industrial da Polônia, ou, ainda, como o de Hilferding sobre O Capital Financeiro, etc. Mesmo que o quisesse, não poderia ter escrito uma obra nesse sentido, pois, na prisão, lhe faltavam condições de pesquisa.

O objetivo de Gramsci, porém, era voltado para a política, não somente por paixão, mas, sobretudo, por necessidade revolucionária. Dessa forma, assinala Hobsbawn,

*“não foi senão com o colapso das esperanças revolucionárias, no início dos anos 20, que se tornou premente, mais uma vez, a necessidade de uma reflexão sistemática sobre a política. Ela deveria abranger tanto a natureza dos regimes socialistas quanto a natureza de luta pelo poder, no decorrer de um período em que uma ‘longa guerra por posição’ fosse mais provável do que uma batalha decisiva. A derrota da revolução soviética na Europa, a necessidade de analisar e explicar esta derrota e de encontrar uma estratégia alternativa, mais promissora, constituíram o ponto de partida do pensamento maduro de Gramsci.” (Hobsbawn, 1975, p. 67).*



O presente trabalho não tem, pois, a pretensão de analisar o pensamento de Gramsci em toda a sua complexidade e riqueza, mas, tão-somente, de tentar identificar algumas das dimensões fundamentais da sua teoria dos intelectuais, sobretudo, no que toca ao caráter cosmopolita dos intelectuais italianos e suas implicações

no desenvolvimento histórico da Itália, com destaque para o papel exercido pela Igreja Católica.

## 2. O PLANO DE TRABALHO DE GRAMSCI

Em dois textos escritos em 1926, Gramsci como que antecipa as preocupações que irão nortear a sua pesquisa no cárcere. Assim, em relatório que elaborou para o Comitê Central do Partido Comunista Italiano em agosto do mencionado ano, esboça uma distinção entre “Oriente” e “Ocidente” e que remete, inequivocamente, a um repensar da estratégia revolucionária no “Ocidente”. Escreve, então, que, “nos países capitalistas desenvolvidos, a classe dominante possui reservas políticas e organizativas que ela não possuía na Rússia, por exemplo. Isso significa que as crises econômicas não têm repercussões imediatas no campo político. **A política está sempre atrasada em relação ao econômico. O aparelho de Estado é muito mais resistente do que se imaginava**, e ele consegue nos períodos de crise organizar muito mais fiéis ao regime do que a crise permitiria suportar”<sup>(3)</sup> (Gramsci, 1978, p. 121).

Em fins de setembro do referido ano de 1926, portanto, poucos dias antes da sua prisão, que ocorreu em novembro, Gramsci escreveu um artigo denominado “Alguns Temas da Questão Meridional”. Trata-se de uma análise do desenvolvimento desigual do capitalismo na Itália, que produziu, de um lado, um Norte industrializado e desenvolvido e, de outro, um Sul rural e atrasado. Gramsci supera o sardismo, o movimento autonomista da Sardenha, que pretendia tornar-se independente da Itália, e critica, ao mesmo tempo, a “visão” do Norte (das classes populares, inclusive) acerca do Sul, difundida pelas classes dominantes, pelos sociólogos positivistas e pelo próprio Partido Socialista. Conforme a mencionada “visão”, a miséria não era explicada historicamente, não decorria do capitalismo, porém, da “incapacidade orgânica dos homens” (Gramsci, 1977, p. 110). Ressalta, então, o nosso autor que

*“é bastante conhecida a ideologia difundida de forma capilar pelos propagandistas da burguesia entre as massas do Norte: o Sul é a bola de chumbo que impede progressos mais rápidos no desenvolvimento civil da Itália; os meridio-*

*nais são seres biologicamente inferiores, semibárbaros ou bárbaros completos por destino natural" (Gramsci, 1987, p. 137).*

Para ele, no entanto, o atraso do Sul é a condição do desenvolvimento capitalista do Norte. Nesse sentido, a questão meridional era um problema nacional. A sua superação, portanto, somente se tornava possível mediante a união dos operários do Norte com os camponeses do Sul, pois estas são as "duas forças sociais essencialmente nacionais e portadoras do futuro" (Gramsci, 1987, p. 165).

Gramsci aborda pontos que irão, posteriormente, ser objeto das suas reflexões no cárcere: a função dos intelectuais no desenvolvimento histórico da Itália e a necessidade de as classes subalternas (operários e camponeses) estabelecerem uma aliança, organizarem-se nacionalmente com vistas a exercer a direção ideológica e política da sociedade, isto é, arrebatando a hegemonia das mãos da burguesia e seus aliados, os latifundiários. Para isso, torna-se imprescindível a formação de um estrato de intelectuais e a fundação de um partido que fosse capaz de organizar a vontade coletiva das massas populares.

Camponeses e operários carecem, no entanto, de organização, o que não ocorre com as classes dominantes. A respeito, escreve então que, no Sul, embora os camponeses constituam a grande maioria da população, "não têm nenhuma coesão entre si". E prossegue: "Os camponeses meridionais estão em constante efervescência, mas, como massa, são incapazes de dar uma expressão centralizada as suas aspirações e necessidades". Enquanto isso, "os grandes proprietários no campo político e os grandes intelectuais no campo ideológico centralizam e dominam, em última análise, todo este conjunto de manifestações". Desse modo, acrescenta, a seguir, que "é no campo ideológico que a centralização se verifica com maior eficácia e precisão", onde Giustino Fortunato e Benedetto Croce constituem peças decisivas de tal sistema, "e são, em certo sentido, as duas maiores figuras da reação italiana" (Gramsci, 1987, p. 154).

Entretanto, não são somente os camponeses que carecem de organização, mas também a própria classe operária. Gramsci fala com a experiência de militante socialista em Turim, de organizador dos Conselhos de Fábrica, de participante ativo da criação do L'Ordine Nuovo em 1919 e da fundação do PCI em 1921. Para ele,

“o proletariado, como classe, é pobre de elementos organizativos, não tem nem pode formar um estrato próprio de intelectuais a não ser muito lentamente, muito arduamente e apenas depois da conquista do poder estatal” (4) (Gramsci, 1987, p. 164).

Entretanto, afirma que

*“é importante e útil que na massa dos intelectuais ocorra uma fratura de caráter orgânico, historicamente caracterizada: que se constitua, como formação de massa, uma tendência de esquerda, no significado moderno da palavra, isto é, orientada para o proletariado revolucionário. A aliança entre o proletariado e as massas camponesas exige essa formação, e ainda mais a exige a aliança entre o proletariado e as massas camponesas do Sul. O proletariado destruirá o bloco agrário meridional na medida em que conseguir, através de um partido, organizar em formações autônomas e independentes massas cada vez mais numerosas de camponeses pobres; mas terá êxito maior ou menor nessa sua tarefa obrigatória conforme for capaz de desagregar o bloco intelectual que é a armadura flexível, mas enormemente resistente, no bloco agrário” (Gramsci, 1987, p. 164-165).*

Em “Alguns Temas da Questão Meridional”, Gramsci trata, outrossim, do desenvolvimento desigual da cultura e dos intelectuais na sociedade italiana, ao identificar a existência do velho e do novo tipo de intelectual, antecipando, também aqui, as reflexões que iria desenvolver posteriormente nos “Quaderni”. Assim sendo, explicita que

*“em todos os países o estrato dos intelectuais foi radicalmente modificado pelo desenvolvimento do capitalismo. O velho tipo de intelectual era o elemento organizativo de uma sociedade predominantemente camponesa e artesanal; para organizar o comércio, a classe dominante criava um tipo particular de intelectual. A indústria introduziu um novo tipo de intelectual: o organiza-*

*dor técnico, o especialista da ciência aplicada”.*

Este era o tipo de intelectual que predominava no Norte, enquanto no Sul

*“continua prevalecendo o velho tipo, que fornece a maior parte do pessoal estatal e exerce também localmente, na aldeia e no burgo rural, a função de intermediário entre o camponês e a administração em geral. Na Itália meridional predomina este tipo, com todas as suas características: democrático na face camponesa, reacionário na face voltada para o grande proprietário e para o governo, politiqueiro, corrupto, desleal” (Gramsci, 1987, p. 155).*

Entretanto, é na prisão que Gramsci define explicitamente o seu plano de trabalho, o qual é expresso, sobretudo, nas cartas que endereçou a sua cunhada Tatiana. Dentre os temas por ele indicados se sobressai, sem sombra de dúvida, o dos intelectuais, retomando, assim, preocupações gestadas anteriormente. Em carta datada de 27 de março de 1927, pergunta a Tatiana: “Lembra o meu rápido e superficialíssimo escrito sobre a Itália meridional e a importância de B. Croce? Pois bem, gostaria de desenvolver amplamente a tese que então esboçara...” (p.51). Gramsci tinha consciência das condições extremamente limitadas para levar adiante a sua pesquisa, em virtude das precariedades do cárcere, da impossibilidade de ter acesso a amplas fontes bibliográficas, da existência da censura, que impunha o timbre da prisão em todos os seus escritos, etc. Mesmo assim, afirmava, na referida carta:

*“Estou dominado (e este será um fenômeno comum aos encarcerados, segundo penso) por esta idéia: que precisaria fazer alguma coisa für ewig”, ou seja, para a eternidade. Desse modo, “pretenderia, segundo um plano preestabelecido, ocupar-me intensa e sistematicamente de algum tema que me absorvesse e centralizasse a minha vida interior. Pensei em quatro temas até agora (...): 1. Uma pesquisa sobre a formação do espírito público na Itália no século*

*findo, por outras palavras uma pesquisa sobre os intelectuais italianos, suas origens, seus agrupamentos segundo as correntes da cultura, os seus diferentes modos de pensar, etc., etc.” (p. 50-51). 2. “Um estudo de lingüística comparada” (p. 51). 3. “Um estudo sobre o teatro de Pirandello e sobre a transformação do gosto teatral italiano, que Pirandello representou e contribuiu para determinar” (p.51). 4. “Um ensaio sobre os **romanzi di appendice** e o gosto popular na literatura” (p. 52). E arremata o nosso autor: “No fundo, para quem observar bem, há entre estes quatro temas uma homogeneidade...”(5)(Gramsci, 1978, p. 50-52).*



Em 1930, ano em que redigiu o caderno 3, no qual está contido o escrito denominado “Função Cosmopolita dos Intelectuais Italianos”, em carta datada de 17 de novembro, reitera a Tatiana o seu propósito de levar adiante um estudo sobre os intelectuais italianos. Escreve, então: “Fixei-me em três ou quatro temas principais, um dos quais é o da função cosmopolita que tiveram os intelectuais italianos até o século dezoito, que se cinde depois em

muitas seções: o Renascimento e Maquiavel, etc.” (Gramsci, 1978, p. 174).

Torna-se significativo assinalar, no entanto, que, novamente em correspondência endereçada a sua cunhada, por quem nutria muita estima e admiração, estabelece com nitidez o fio condutor e as hipóteses norteadoras das suas investigações. Trata-se da carta escrita em 7 de setembro de 1931, portanto, num momento em que a reflexão gramsciana estava em estágio avançado. Aqui ele explicita com clareza a ampliação dos conceitos de intelectual e de Estado, bem como o princípio explicativo para a queda das comunas medievais.

Escreve, então, Gramsci:

*“O estudo que fiz sobre os intelectuais é muito amplo como esquema e não creio que existam livros na Itália sobre o assunto (...). Por outro lado, eu amplio muito a noção de intelectual, não me limitando à noção corrente que se refere aos grandes intelectuais”. A seguir, refere-se ao Estado, afirmando que “este estudo leva também a certas determinações do conceito de Estado, que comumente é entendido como sociedade política (ou ditadura, ou aparelho coercitivo para amoldar a massa popular ao tipo de produção e à economia de dado momento) e não como um equilíbrio da sociedade política com a sociedade civil (ou hegemonia de um grupo social sobre a sociedade nacional inteira exercida através das chamadas organizações privadas, como a Igreja, os sindicatos, as escolas, etc.), e justamente na sociedade civil em particular operam os intelectuais (Benedetto Croce, por exemplo, é uma espécie de papa leigo e instrumento efficacíssimo de hegemonia ainda quando vez por outra esteja em desacordo com este ou aquele governo, etc.)”.*

Com efeito, a sua hipótese de trabalho é assim enunciada:

*“A partir desta concepção da função dos intelec-*

*tuais, segundo penso, esclarece-se a razão ou uma das razões da queda das comunas medievais, isto é, do governo de uma classe econômica que não soube criar a sua própria categoria de intelectuais e, portanto, exercer uma hegemonia além de uma ditadura; os intelectuais italianos não tinham um caráter nacional-popular, mas cosmopolita, com base no modelo da Igreja e para Leonardo era indiferente vender ao duque Valentino os desenhos das fortificações de Florença” (Gramsci, 1978, p. 223-224).*

Na verdade, o que fica evidenciado, no plano de trabalho de Gramsci, é que o seu interesse pelo estudo das funções dos intelectuais se traduz, na realidade, na tentativa de elucidar o processo de desenvolvimento da burguesia e, conseqüentemente, da revolução burguesa na Itália, cujo desfecho é representado pelo Risorgimento. No entanto, para além do estudo do “caráter cosmopolita dos intelectuais italianos até o século dezoito”, Gramsci acaba por elaborar uma teoria geral das relações entre os intelectuais e as classes sociais, conforme muito bem salienta Christinne Buci-Glucksmann (1980). Deve ser dito, ainda, que, do mesmo modo que a ampliação do conceito de intelectual conduz à teoria ampliada do Estado e à distinção entre sociedades “Ocidentais” e “Orientais” e as suas respectivas estratégias revolucionárias, igualmente conduz ao reconhecimento de que o conceito de hegemonia<sup>(6)</sup> se reveste de um caráter de centralidade no pensamento gramsciano. Assim sendo, ela é de fundamental importância para o entendimento das diferentes formas de manifestação das contradições sociais e das lutas de classe, porquanto abrange o nexa estrutura-superestrutura, uma vez que, para Gramsci, “se a hegemonia é ético-política é também econômica” (Gramsci, 1979, p. 37). Trata-se, enfim, de um conceito basilar para quem, como ele, encara a revolução como reforma intelectual e moral e, por isso, coloca na ordem do dia a questão da organização da cultura como elemento inseparável da ação política transformadora. Isso não significa dizer que uma reforma intelectual e moral possa se efetuar, elevando o nível cultural das massas populares, desvinculada de uma reforma econômica. Pelo contrário, Gramsci escreve que: “O programa de reforma econômica é exatamente o modo concreto através do qual se apresenta toda reforma intelectual e moral” (Gramsci, 1976, p. 9).

### 3. O CARÁTER COSMOPOLITA DOS INTELLECTUAIS ITALIANOS E A FORMAÇÃO BURGUESA NA ITÁLIA

Ao estudar o processo de formação do moderno Estado italiano, Gramsci explicita o **critério metodológico** adotado por ele na análise da questão, e que corresponde a levar em consideração que “a supremacia de um grupo social se manifesta de dois modos, como ‘domínio’ e como direção intelectual e moral” (Gramsci, 1977, p. 98-99). Tal critério metodológico está intimamente associado à dupla perspectiva de toda a ação política “da força e do consenso, da autoridade e da hegemonia, da violência e da civilização”, conforme concebe Gramsci (Gramsci, 1979, p. 45-46). Na verdade, isso dá conta da valorização da cultura, do momento da direção ideológica e, portanto, do papel dos intelectuais no tocante ao desenvolvimento histórico-social, ao lado, evidentemente, do momento de força.

Com efeito, Gramsci empreende a sua investigação sobre os intelectuais tendo em vista compreender a inteira história da Itália, desde a decadência das comunas medievais até a constituição da moderna sociedade burguesa e do seu Estado. Para ele, o caráter cosmopolita dos intelectuais italianos evidencia a incapacidade da burguesia de aniquilar as velhas classes dominantes feudais (aristocracia) e de assimilar os seus intelectuais, ou seja, os eclesiásticos. O resultado foi a completa separação entre os intelectuais e as massas (povo-nação), em decorrência do predomínio da Igreja Católica; a não-formação de um Estado absolutista, unitário, nacional e, por conseguinte, a não-realização de uma revolução democrático-burguesa radical. Nesse sentido, são freqüentes as comparações efetuadas, por Gramsci, entre as revoluções burguesas ocorridas em países como Inglaterra, Alemanha e, sobretudo, França (o jacobinismo francês) e a “revolução passiva” na Itália: o Risorgimento. (7)

A história intelectual da Itália é, pois, a própria história da realidade italiana, da sua formação histórica a partir do Império Romano até a sociedade capitalista. Trata-se de uma formação social em que os intelectuais, seja por imposição do Império, seja pela influência decisiva da Igreja, exerceram sempre funções cosmopolitas. (8)

Nos “Quaderni”, Gramsci evidencia, pois, o papel da Igreja Católica na desnacionalização dos intelectuais italianos e que en-

volve a completa hegemonia sobre a vida cultural da Itália, desde o uso da língua, o latim, até o desenvolvimento do espírito burguês sob a égide da Contra-Reforma. A Igreja, por conseguinte, atua como uma força que dificulta, que entrava a formação de um estado nacional burguês, porque ela era, para além de uma “instituição universal”, uma representante do feudalismo, uma classe feudal.

#### a) A língua como elemento da cultura e como manifestação da nacionalidade.

Uma das principais preocupações de Gramsci, no processo de constituição da nacionalidade, diz respeito às **relações entre os intelectuais e as massas** (povo-nação). Nessas relações (intelectuais-massas), ele concedia um destaque especial à questão da língua, uma vez que, segundo a sua concepção, a língua deve ser entendida “como elemento de cultura, conseqüentemente da história geral, e como manifestação precípua da ‘nacionalidade’ e ‘popularidade’ dos intelectuais”. (Gramsci, 1968, p. 29). Na Itália, essas relações eram frágeis ou mesmo inexistentes em virtude do **cosmopolitismo** dos seus intelectuais, que usavam o **latim** (literário), língua oficial do catolicismo, em virtude da hegemonia exercida pela Igreja, pois a Itália era sede do Papado.<sup>(9)</sup> Assim sendo, havia uma fratura entre os intelectuais e o povo, entre o povo e a cultura, que se confirma pela existência de duas línguas, uma escrita (erudita) e outra falada (vulgar). A primeira corresponde ao denominado latim médio ou literário (o latim escrito de 400 a 1300 depois de Cristo), e a outra, ao latim vulgar.

A propósito, escreve Gramsci:

*“desde quando a língua escrita (...) se destacou completamente da língua falada pelo povo, que cessada a centralização romana, se rompeu em um número infinito de dialetos. A esse latim médio sucedeu o vulgar, que foi apagado pelo latim humanístico, dando lugar a uma língua erudita (...): assim continuou a existir uma língua dupla, a popular ou dialetal e a erudita, ou seja, a língua dos intelectuais e das classes cultas”* (Gramsci, 1978, p. 174-175).

O desenvolvimento das línguas vulgares, em detrimento do

latim, ocorre com o florescimento das comunas burguesas medievais, o que significava uma ameaça ao predomínio da Igreja, pois elas (comunas) se constituíram em "fermento de heresias" e exerceram um papel desagregador com relação ao feudalismo. Desse modo, assinala Gramsci que "as línguas vulgares são escritas quando o povo ganha importância". Na Itália, ao contrário de outros países, durante mais de 600 anos (600 a 1250 depois de Cristo), "pode-se dizer que (...) o povo não compreendia os livros e não podia participar do mundo da cultura" (Gramsci, 1968, p. 27). Isto acontecia também com a religião, que, embora se constituísse em elemento cultural dominante, tinha os seus livros

*"escritos em latim médio, de modo que mesmo as discussões religiosas [escapavam ao povo] (...): da religião, o povo real vê os ritos e sente as prédicas exortativas, mas não pode acompanhar as discussões e os desenvolvimentos ideológicos que são monopólios de uma casta"* (Gramsci, 1968, p. 26).

Nessa perspectiva, a queda das comunas e o advento do Principado e das Senhorias, isto é, o reforçamento das relações feudais, provocaram uma cristalização da língua vulgar. Ademais, afirma Gramsci,

*"a vitória do vulgar sobre o latim não era fácil: os doutos italianos, à exceção dos poetas e dos artistas em geral, escreviam para a Europa cristã e não para a Itália, eram uma concentração de intelectuais cosmopolitas e não nacionais". Com isso, o "italiano é novamente uma língua escrita e não falada, dos doutos e não da nação"* (Gramsci, 1968, p.27).

Existem, portanto, na Itália, duas línguas doutas, o latim e o italiano, o predomínio da segunda, no entanto, só vem a ocorrer no século XIX, mediante a separação entre os intelectuais laicos e eclesiásticos, possibilitado pelo Risorgimento. Até então, o poderio da Igreja concorria decisivamente pelo predomínio do latim, porquanto exercia o controle dos intelectuais.

O que pode explicar o controle dos intelectuais italianos por

parte da Igreja e do Papado? Gramsci identifica “duas razões essenciais: a primeira, decisiva, é devido à regressão econômica e social da Itália no século XV”, que marcou um “enfraquecimento da burguesia (...). A segunda razão do fracasso da burguesia reside no poder da Igreja na Itália, que utiliza sistematicamente os intelectuais italianos para recrutamento do pessoal eclesiástico” (Portelli, 1984, p.76). Ora, para Gramsci, a “passagem aos principados e às senhorias” acarretou “perda da iniciativa burguesa e a transformação dos burgueses em proprietários territoriais” (Gramsci, 1968, p. 46). Ao lado disso, a absorção dos intelectuais pela Igreja, dando-lhes um caráter cosmopolita, impediu a formação dos seus próprios intelectuais nacionais e leigos, conforme ocorria com o restante da burguesia européia. Faltou, enfim, uma força jacobina capaz de suscitar e organizar a vontade coletiva nacional-popular, (10) que possibilitasse a fundação de um Estado moderno, como ocorreu em outras nações.

#### **b) Igreja, classe feudal e intelectual orgânico do feudalismo.**

Os eclesiásticos constituíam, portanto, a categoria intelectual predominante do feudalismo e se revestiam de funções cosmopolitas, na medida em que a Igreja, como instituição universal, não assumia um caráter nacional. Entretanto, o cosmopolitismo não tem início com a hegemonia da Igreja, porém com os “intelectuais imperiais”, recrutados por César, sem os quais “não se podia criar uma organização cultural”. O mencionado Imperador se propõe, pois: 1) “a estabelecer em Roma os intelectuais que já residiam nela”, visando deter a flutuação existente, “criando uma categoria permanente deles (...); 2) atrair para Roma os melhores intelectuais de todo o Império Romano, promovendo uma centralização de grande amplitude” (Gramsci, 1968, p.16). Nesse sentido, acrescenta Gramsci:

*“a literatura latina floresce após César, com o Império, isto é, precisamente quando a função da Itália se torna cosmopolita” e, por ter Roma em seu território, transforma-se em “cadinho das classes cultas de todos os territórios imperiais”. Em decorrência, “o pessoal dirigente torna-se cada vez mais imperial e cada vez menos latino, torna-se cosmopolita” (Gramsci, 1968, p. 34-35).*



Segundo Gramsci, dois aspectos irão sobreviver ao desaparecimento do Império Romano: o cosmopolitismo e o papel do Papa. Por que isso acontece? Nas palavras de Portelli,

*“o cosmopolitismo era um fenômeno necessário na medida em que o cristianismo se afirmava como religião universalista. Todavia, esta tendência foi consideravelmente reforçada pela aproximação com um aparelho do Estado, ele mesmo cosmopolita e centralizado. No nível ideológico, o culto imperial era fundamento deste cosmopolitismo intelectual. Como consequência da aliança Império-Igreja, esta herda atribuições religiosas do imperador. Depois da queda do Império, o Papa herdará a tradição do culto imperial” (Portelli, 1984, p. 53).*

Na verdade, depois do Édito de Milão, (313 d.C.) o cristianismo sofre transformações profundas: de “um movimento ideológico e político dos povos oprimidos e das classes subalternas” (o comunismo dos primeiros cristãos), torna-se depois “ideologia oficial da classe dirigente” modificando consideravelmente a sua “função inicial” (Portelli, 1984, p. 52). Dessa maneira, a Igreja passa a ser aliada do Império e seu sustentáculo ideológico; com essa nova face, vai-se constituir na estrutura ideológica dominante no

mundo feudal. Entretanto, existe uma diferença entre a Igreja no período imperial e no mundo medieval. No “primeiro caso trata-se de uma aliança entre dois aparelhos independentes”, no segundo, “a Igreja se une organicamente à estrutura e ao aparelho de Estado feudal” (Portelli, 1984, p. 56).

O clero se torna, portanto, classe feudal, (11) não somente por sua condição de agente cultural, de organizador da cultura medieval e, por conseguinte, de intelectual orgânico do feudalismo, mas também pelo fato de se constituir em fração da aristocracia feudal, em proprietário de terras.

Nessa perspectiva, a Igreja, em larga medida, está na origem da sociedade feudal. A esse respeito, o pensador sardo evidencia o papel exercido pelos mosteiros e pelos centros episcopais na criação do feudalismo. Gramsci se apóia em autores como Salvatorelli:

*“Longe das cidades em plena decadência, (...), o mosteiro surgia, novo núcleo social que extraía o seu ser do princípio cristão, fora de qualquer mistura com o mundo decrépito que insistia em ser designado pelo grande nome de Roma. Assim, São Bento, sem propô-lo diretamente, realizou uma obra de reforma social e de verdadeira criação” (citado por Gramsci, 1968, p. 36-37).*

Ermini observa que

*“...as casas beneditinas tornaram-se, verdadeiramente, um asilo de saber; e, mais do que o castelo, o mosteiro será a oficina de toda ciência. Nele, a biblioteca conservará para os pósteros os escritos dos autores clássicos e cristãos (...). A intenção de Bento se realiza; o **orbis latinus**, destruído pela ferocidade dos invasores, recompõe-se em unidade e tem assim início (...), a admirável civilização da Idade Média” (citado por Gramsci, 1968, p. 37).*

A seguir, é o próprio Gramsci que comenta o “desenvolvimento da regra beneditina e do princípio do **ora et labora**”. Segundo ele,

*“o labora já era submetido ao ora, ou seja, a finalidade principal era (...) o serviço divino. Assim, os monges camponeses são substituídos pelos colonos, a fim de que os monges pudessem, a qualquer momento, se encontrar no convento para praticar os ritos. Os monges no convento mudam de trabalho: trabalho industrial (artesanal) e trabalho intelectual (que contém uma parte manual, a função de copista)”.*

Assinala o nosso autor que

*“a relação entre colonos e convento é a relação feudal, com concessões niveladoras, e é ligada não só à elaboração interna que ocorre nos trabalhos dos monges, como ao crescimento da propriedade fundiária do mosteiro. Outro desenvolvimento é dado pelo sacerdócio: os monges servem como sacerdotes em território circunvizinho e sua especialização aumenta: sacerdotes, intelectuais de conceito, copistas, operários, industriais, artesãos”.*

Enfatiza, então, Gramsci, que “o convento é a ‘corte’ de um território feudal, defendido, mais do que pelas armas, pelo respeito religioso. Ele reproduz e desenvolve o regime da ‘vila’ romana patricia”. Finalmente, ele chama a atenção para o surgimento de uma verdadeira aristocracia no seio do clero. Assim sendo, no tocante ao

*“regime interno do mosteiro, foi desenvolvido e interpretado um princípio da **Regola**, onde se diz que, na eleição do abade, deve prevalecer o voto dos que se julgam mais sábios e prudentes, dizendo-se ainda que o abade se deve munir do conselho deles quando tiver que decidir sobre assuntos graves, mas não tão graves que possam justificar uma consulta a toda a congregação. Deste modo, os monges sacerdotes, que se dedicavam aos ofícios correspondentes às finalidades da instituição, foram-se distin-*

*guindo dos outros sacerdotes que continuavam a realizar os serviços da casa” (Gramsci, 1968, p. 39).*

Igualmente significativa é a influência que os centros episcopais exerceram sobre a origem das comunas medievais, o que deixa claro que a ação da Igreja não se restringia ao mundo rural, mas se estendia, outrossim, ao meio urbano na medida em que as “sedes episcopais” não se reduziam à condição de “centros religiosos”, porém tornavam-se também centros econômicos (cf. Portelli, 1984, p. 57). A esse respeito, escreve Gramsci:

*“Uma importante sede episcopal não podia prescindir de certos serviços (defesa militar, abastecimento, etc.) que determinavam um agrupamento de elementos laicos em torno dos religiosos (...): a própria escolha da sede episcopal é uma indicação de valor histórico, pois subentende uma função organizadora e centralizadora do local escolhido” (Gramsci, 1968, p.38).*

O fato de se constituir uma das origens do feudalismo, tanto no meio rural, quanto nas cidades, explica, conforme Gramsci, a preeminência da Igreja, (12) sobretudo do ponto de vista intelectual, na Europa medieval. A condição de casta intelectual de que ela se reveste acarretou sua peculiar inserção na estrutura social feudal. Trata-se, segundo Portelli, de um “vínculo invertido: a casta intelectual está na origem da classe fundamental da qual se tornará o intelectual orgânico” (Portelli, 1984, p. 58).

Para além do seu papel econômico, como fração da aristocracia feudal, a Igreja exerceu o controle sobre uma série de “serviços” e que correspondem ao desempenho de três funções específicas: 1) Função ideológica; 2) Função repressiva; 3) Função assistencial. A primeira diz respeito ao monopólio ideológico exercido por ela e que se expressa no controle sobre todos os aparelhos culturais, notadamente do ensino. A segunda corresponde à justiça, à supremacia do direito canônico sobre o direito romano, sobretudo, na Alta Idade Média. A terceira é uma função secundária, dirigida às classes subalternas, mas que decorre, muito mais, da Igreja, aparelho econômico, do que da Igreja, organização religiosa e, portanto, expoente de um princípio moral. Na verdade, a Igreja tinha interes-

ses econômicos definidos e, por isso,

*“devia lutar contra outras ordens que pretendiam diminuir a sua importância. Logo, esta função foi subordinada e incidental: mas os camponeses não eram menos escorçados pela Igreja do que pelos senhores feudais” (Gramsci, 1976, p. 353).*

No tocante à função repressiva, acentua Portelli, que “está ligada às complexas relações entre a Igreja, casta intelectual e o aparelho de Estado feudal, mas é consequência sobretudo da hegemonia ideológica da Igreja” (Portelli, 1984, p. 59).

De fato, Gramsci observa que,

*“após as invasões bárbaras”, ocorreu uma “queda do direito romano”, que ficou reduzido à condição de “direito pessoal e consuetudinário”; de outro lado, verificou-se uma “emersão do direito canônico, que passa de direito particular, de grupo, a direito estatal” (Gramsci, 1968, p. 30.).*

A supremacia do direito canônico é decorrência não somente do vazio jurídico propiciado pelas invasões bárbaras, mas também pelo monopólio que a Igreja detinha do aparelho escolar e das suas relações políticas com o Estado feudal. A propósito, assinala Gramsci que “durante os séculos da Alta Idade Média, o novo **Jus Sacrum** (...) e o **Jus Romanum** foram ensinados em escolas diversas e em escolas de diversa importância numérica de difusão, de atividade”. Assim, enquanto as “escolas especiais romanistas (...) só existiam no Ocidente, na Itália”, as “escolas eclesiásticas, dedicadas ao ensino e ao estudo dos dogmas de fé, e ao mesmo tempo do direito canônico”, ao contrário, “foram inúmeras, não só na Itália como em todos os países que se tornaram cristãos e católicos”. Com efeito,

*“todo monastério e toda catedral de alguma importância tiveram a sua própria escola: é testemunha desta atividade a riqueza de coleções canônicas, sem interrupção, do século VI ao XI,*

*na Itália, África, Espanha, França, Alemanha, Inglaterra, Irlanda” (Gramsci, 1968, p. 32).*

Acentua Gramsci que se trata do “direito de uma sociedade diversa e distinta da sociedade política, na qual a participação não era baseada na nacionalidade: ele possuía nos concílios e nos papas seu próprio poder legislativo”. Nesse sentido, “tornava-se obrigatório ou porque é aceito espontaneamente, ou porque é acolhido entre as leis do Estado” (Gramsci, 1968, p. 33).

Após o século XI, ocorre uma reafirmação do direito romano, e o direito canônico sofre modificações. Esse fato, “liga-se ao reflorescer (...) da vida econômica, da indústria, do comércio, do tráfico marítimo” (Gramsci, 1968, p. 33), isto é, da ascensão da burguesia, é que acaba por desaguar no movimento comunal. Tal movimento expressa uma luta contra o domínio ideológico e político da Igreja, o que lhe confere, conforme Gramsci, o caráter de heresia. A Igreja vê-se ameaçada não somente no que diz respeito a sua primazia jurídica, mas também no domínio literário, mediante o desenvolvimento das línguas vulgares em detrimento do latim “às quais adere grande parte dos intelectuais e que se difunde diretamente entre o povo” (Portelli, 1984, p. 64).

Como se sabe, existe uma “disposição em Gramsci de analisar as heresias como a manifestação da ruptura entre uma elite intelectual e as massas” (Portelli, 1984, p. 73). Nessa perspectiva, observa-se que dois dos problemas básicos que ele aborda longamente nos **Quaderni**, com a formação do Estado nacional italiano e as relações entre os intelectuais e as massas, constituem o substrato das suas análises sobre as heresias medievais. A propósito, escreve Portelli que

*“sua obsessão era a formação de um Estado nacional italiano que teria exaurido o recrutamento - essencialmente italiano - do pessoal eclesástico, e que poderia fazer concorrência à Igreja. A luta pela formação de um Estado italiano devia necessariamente levar a um conflito com a Igreja”.* (Portelli, 1984, p.62).

Na verdade, o que fica evidenciado é que Gramsci, apesar de reconhecer a determinação estrutural, não insiste nos aspectos econômicos dos movimentos heréticos, como fazia Engels, porém

põe em destaque, sobretudo, a dimensão político-ideológico-cultural. Afinal, o aparecimento da burguesia como nova classe fundamental foi incapaz de destruir a hegemonia ideológica da Igreja e de produzir uma ruptura na estrutura política existente.

Esse é o quadro em que Gramsci pensa os movimentos heréticos (assim como os movimentos místicos populares) da Baixa Idade Média e a respectiva reação da Igreja. Com efeito, tal como Engels, ele distingue dois tipos essenciais de movimentos: os movimentos burgueses e os movimentos autenticamente populares. Apesar de não identificar diferenças radicais entre as heresias urbanas e as heresias populares, Gramsci, no entanto, admite que “a atitude da burguesia urbana e das classes subalternas apresentava importantes peculiaridades na Itália”. Assim, enquanto “o movimento comunal era, antes de tudo, a reivindicação de uma autonomia política e cultural”, o movimento popular, “para além do tema de volta às origens” ou seja, do regresso ao igualitarismo do cristianismo dos primeiros tempos, “aparecia como uma revolta contra a hierarquia eclesiástica”. Contudo,

*“a fraqueza das forças populares frente ao feudalismo e à Igreja limitam as possibilidades desta revolta, que assume assim (...) o aspecto de um movimento de resistência não violento bastante próximo do cristianismo primitivo” (Portelli, 1984, p. 65-66).*

Esse é o exemplo de Francisco de Assis (1182-1226), enquanto encarnação de um novo tipo de relações entre uma fração de intelectuais religiosos e o povo. Esse novo tipo de relações se realiza mediante uma rejeição da especulação teológica, de uma tentativa de retorno concreto ao cristianismo primitivo e, ao mesmo tempo, pacifismo e submissão frente à hierarquia eclesiástica. A propósito, afirma Gramsci que “São Francisco não praticou a especulação teológica: procurou realizar praticamente os princípios do Evangelho. Seu movimento foi popular enquanto viveu a recordação do fundador...” (Gramsci, 1978, p. 154).

De que forma a Igreja reage frente a esses movimentos, a essa crise de hegemonia? Para reassumir o controle da situação, dependendo da profundidade da crise, a Igreja ou remaneja a sociedade civil ou faz uso das forças da sociedade política, configurando-se uma situação em que a “relação entre o catolicismo dos

intelectuais e dos 'simplórios' " é "assegurada pela política" (Gramsci, 1966, p. 19). Vale lembrar que a ela (Igreja) interessa a manutenção da coesão do bloco ideológico católico, a todo custo. Isso tem se constituído, sem dúvida, objetivo permanente da organização eclesiástica.

No primeiro caso, a Igreja atua, recuperando o movimento, canalizando-o para dentro das estruturas oficiais, absorvendo ou eliminando os líderes. O exemplo de Francisco de Assis mais uma vez vem à tona, porquanto

*"Francisco colocou-se como iniciador de um novo cristianismo, de uma nova religião, provocando enorme entusiasmo como nos primeiros séculos do cristianismo. A Igreja não o perseguiu oficialmente, porque isto teria antecipado de dois séculos a reforma, mas o imunizou, dispersou seus discípulos e reduziu a nova religião a uma simples ordem monástica ao seu serviço". Francisco, assinala Gramsci, "foi um cometa no firmamento católico"(Gramsci, 1978, p. 153-154).*

Isso evidencia a maneira pela qual a Igreja administra as suas crises internas, mediante um severo controle dos seus intelectuais. Gramsci observa que

*"os movimentos heréticos da Idade Média - que surgiram como reação simultânea à politicagem da Igreja e à filosofia escolástica, que foi sua expressão, e que se baseavam nos conflitos sociais determinados pelo nascimento das comunas - foram uma ruptura entre massa e intelectuais no interior da Igreja..."*

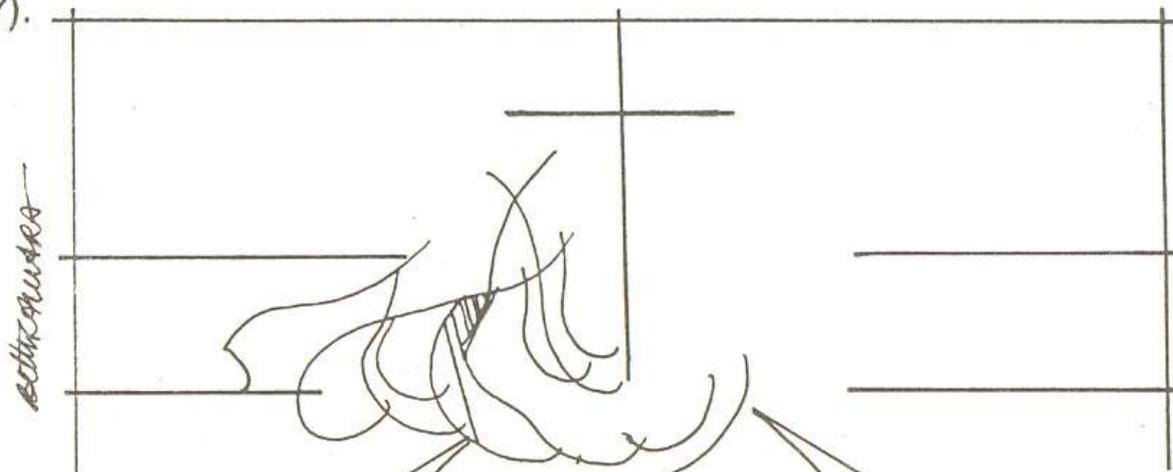
Escreve, ainda, o nosso autor:

*"O fato de que a Igreja deva enfrentar o problema dos 'simplórios' significa, justamente, que existiu uma ruptura na comunidade dos 'fiéis', ruptura que não pode ser eliminada pela elevação dos 'simplórios' ao nível dos intelectuais<sup>13</sup>(...),*

*mas, sim, com uma disciplina de ferro sobre os intelectuais, impedindo que eles ultrapassem certos limites nesta separação, tornando-a castrófica e irreparável”.*

A correção de tais desvios ou rupturas ocorria através do surgimento de fortes movimentos de massa que desembocavam “na formação de novas ordens religiosas em torno de fortes personalidades”(Gramsci, 1966, p. 19).

No segundo caso, ou seja, do apelo ou intervenção da sociedade política, ocorreu “quando a ruptura foi total e assumiu a forma de luta política e ideológica”. Em tais situações, a Igreja utilizou, com frequência, “o braço secular do Estado ou a Inquisição, tapando pela força as brechas de sua hegemonia” (Portelli, 1984, p.67).



Enfim, o poderio da Igreja impediu a realização de uma reforma intelectual e moral. A Itália permaneceu fora do movimento de reforma, que Gramsci considera uma das formas de revolução burguesa ao lado das revoluções inglesa e francesa, e permaneceu presa a movimentos reacionários como o Humanismo, o Renascimento, a Contra-Reforma. Para Gramsci, a

*“Contra-Reforma esterilizou este pulular de forças populares: a Companhia de Jesus é a última grande ordem religiosa, de origem reacionária e autoritária, com caráter repressivo e ‘diplomático’, que assinalou (...) o endurecimento do organismo católico” (Gramsci, 1966, p.20).*

Pois bem, é sob a hegemonia da Contra-Reforma que vai ocorrer o desenvolvimento do espírito burguês na Itália.

**c) O desenvolvimento do espírito burguês na Itália: o predomínio da Contra-Reforma.**

Para Gramsci, a Contra-Reforma sufoca o desenvolvimento intelectual na Itália. Esse, por sua vez, divide-se em duas correntes principais. De um lado, uma que tem o seu coroamento literário em Leon Battista Alberti, de contorno nitidamente conservador, ligada ao guelfismo e que se caracteriza por: voltar a “sua atenção para o que é ‘particular’, para o burguês como indivíduo que se desenvolve na sociedade civil e que não concebe a sociedade política além do seu âmbito ‘particular’ ”, isto é, corporativo. “É federalista sem centro federal. Para as questões intelectuais, confia na Igreja, que é o centro federal de fato, graças a sua hegemonia intelectual e também política”. A outra corrente, que, evidentemente, não prospera, tem a sua maior expressão em Maquiavel, que coloca o “problema da Igreja como problema nacional negativo”. A essa corrente pertence também Dante, (14) que, embora busque uma solução semimedieval “de qualquer modo coloca o problema da Igreja como problema internacional e salienta a necessidade de limitar-lhe o poder e a atividade” (Gramsci, 1968, p. 42-43).

Maquiavel significa, para Gramsci, a manifestação de uma força progressista em luta por um equilíbrio no âmbito italiano, pela formação de um Estado unitário, dificultado pela presença do Papado e de outros resquícios feudais. Escreve, então:

*“Maquiavel é inteiramente um homem de sua época; e a sua ciência política representa a filosofia do seu tempo, que tende à organização das monarquias nacionais absolutistas, a forma política que permite e facilita um desenvolvimento das forças produtivas burguesas”.*

Por conseguinte, “a sua ferocidade dirige-se contra os resíduos do mundo feudal, não contra as classes progressistas. O Príncipe deve acabar com a anarquia feudal...” (Gramsci, 1976, p. 15). Entretanto, não é essa corrente que prevalece, porém o Humanismo, o Renascimento, a Contra-Reforma.

Conforme Gramsci, ao contrário do que comumente se afirma, o “Humanismo foi um evento reacionário na cultura porque toda a sociedade italiana estava se tornando reacionária”. Tratava-se de um contexto histórico caracterizado pela “passagem aos

principados e às senhorias, perda da iniciativa burguesa e transformação dos burgueses em proprietários territoriais". Gramsci, tal qual Toffanin, rejeita, igualmente, a tese de que o Humanismo fora dirigido contra a Igreja; pelo contrário, explicita que o Humanismo foi fiel ao cristianismo. Afirma, então, que, se, por um lado, a época comunal era um fermento de heresias, quando "se debilitava nas massas o respeito às autoridades eclesiásticas", em que "a Comuna era uma heresia em si mesma, pois devia entrar tendencialmente em luta com o papado e tornar-se independente dele"; por outro lado, a verdade, assinala Gramsci, é que o Humanismo representou o

*"primeiro fenômeno 'clerical' no sentido moderno, uma Contra-Reforma por antecipação (além disso, era Contra-Reforma em relação ao período comunal). Os humanistas se opunham à ruptura do universalismo medieval e feudal que estava implícita nas comunas e que foi sufocada"*(Gramsci, 1968, p. 45-46).

Tal postura, ao expressar uma defesa das concepções da Igreja, acaba por se identificar com as posições da aristocracia latifundiária, qual seja, a de reação ao capitalismo nascente.

O Renascimento, por sua vez, embora tenha tido uma origem progressista, uma vez que "consiste no aparecimento de uma nova camada de intelectuais italianos, correspondendo à ascensão da burguesia expressa pelo movimento comunal" (p.75), teve, no entanto, um "resultado conservador", reacionário, na medida em que

*"a camada social dominante não é mais a burguesia urbana", porém uma classe social parasitária: a aristocracia. "O caráter essencial do Renascimento consiste, pois, na ruptura entre intelectuais e povo, sob a ação conjugada da regressão econômica e da Igreja"* (Portelli, 1984, p. 75-77-78).

Com efeito, escreve Gramsci que "o Renascimento é a fase culminante moderna da 'função internacional dos intelectuais italianos'; por isso, ele não teve a ressonância na consciência nacional, que foi e continua a ser dominada pela Contra-Reforma" (Gramsci,

1968, p. 46). Essa se constitui numa reação à reforma protestante por parte da Igreja Católica, que luta desesperadamente para manter a sua hegemonia, fazendo uso, inclusive, da coação.

O predomínio da Contra-Reforma, segundo Gramsci, sufoca o desenvolvimento intelectual da Itália, onde os processos contra Galileu Galilei e Giordano Bruno são exemplos evidentes.

#### **d) A fragilidade da burguesia italiana.**

Gramsci identifica dois períodos de formação burguesa na Itália. O primeiro surge a partir da Idade Média e culmina com as Comunas que foram desagregadas; o segundo corresponde ao período 1750-1850, quando ocorre uma nova formação burguesa cujo ápice é o Risorgimento. Em ambos os períodos, conforme o nosso autor, a burguesia fracassou por dois motivos: 1) por não ter desenvolvido um Estado unitário absolutista; 2) por não ter realizado uma revolução democrático-burguesa radical.

Quais são as razões do fracasso da burguesia italiana? Segundo Gramsci, “não existe desenvolvimento no terreno econômico sem (...) outros desenvolvimentos paralelos”; isto é,

*“no desenvolvimento de uma classe nacional, ao lado do processo de sua formação no terreno econômico, deve-se levar em conta o desenvolvimento paralelo nos terrenos ideológico, jurídico, religioso, intelectual, filosófico” (Gramsci, 1968, p. 49).*

Para ele, assinala Hobsbawm,

*“as classes que falham em ultrapassar a organização ‘corporativo-econômica’ - como a burguesia comunal medieval ou os movimentos operários ‘economistas’ - fracassam em estabelecer a hegemonia, isto é, em criar uma sociedade civil” (Hobsbawm, 1975, p. 70).*

Esse é o caso da burguesia italiana? A resposta de Gramsci, pode-se dizer, é afirmativa.

Nesse sentido, ele parte da constatação de que, embora a primeira burguesia italiana tenha exercido um papel desagregador

com relação à unidade feudal, foi incapaz de colocar a questão da unidade territorial e, portanto, da formação de um Estado absolutista. O florescimento burguês, no entanto, foi interrompido pelas invasões estrangeiras. Escreve, então, Gramsci, que “o problema é muito interessante do ponto de vista do materialismo histórico e, ao que me parece, pode ser relacionado com o problema da função internacional dos intelectuais italianos” (p. 40). Em decorrência, Gramsci formula a seguinte pergunta: “Por que os núcleos burgueses formados na Itália, que atingiram completa autonomia política, não tiveram a mesma iniciativa dos Estados absolutistas de conquista da América e da abertura de novas frentes?” Deve ser dito, desde logo, que ele não considera plausível que a explicação da decadência italiana seja buscada na invasão turca e a desorganização do comércio com o Oriente, em virtude de o eixo histórico mundial haver sido modificado, passando do Mediterrâneo para o Atlântico “graças à descoberta da América e à circunavegação da África” (p. 40). A respeito, indaga, novamente, Gramsci: “... por que Cristóvão Colombo serviu à Espanha e não a uma república italiana? Por que os grandes navegadores italianos serviram a outros países?” (p. 40).

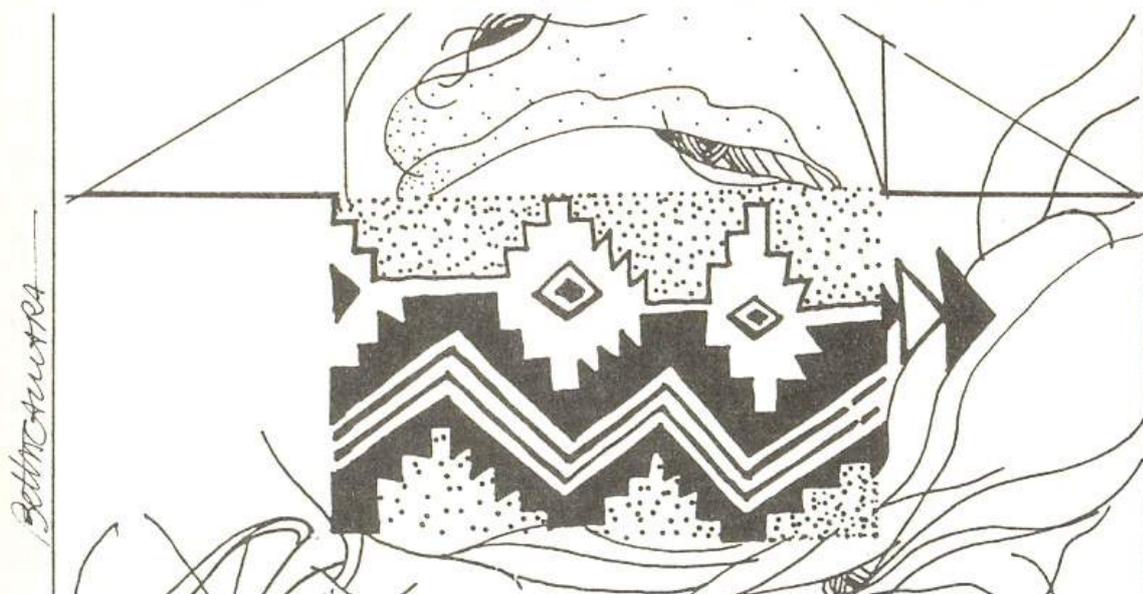
Para ele, “a razão disso tudo deve ser buscada na própria Itália, e não nos turcos ou na América” (p. 40). Decorre da inexistência, por um lado, de um Estado absolutista e, por outro, da função internacional dos intelectuais italianos. Conforme Gramsci, a “burguesia desenvolveu-se melhor, nesse período, com os Estados absolutistas, isto é, com um poder indireto, não tendo todo o poder. É este o problema, que deve ser relacionado com o dos intelectuais” (p. 40). Trata-se da incapacidade da burguesia (comunal) de assimilar os intelectuais tradicionais (o clero, sobretudo), embora tenha criado uma “categoria própria de intelectuais imediatos” (p. 40). Com efeito, os intelectuais tradicionais não somente mantiveram como ainda alargaram o seu caráter cosmopolita, dificultando a formação de uma vontade coletiva nacional-popular. (15) Enquanto isso, afirma Gramsci, “os grupos burgueses não-italianos, através do Estado absolutista, alcançaram esta finalidade muito facilmente, pois absorveram os próprios intelectuais italianos”. Arremata o nosso autor: “Esta tradição histórica explica, talvez, o caráter monarquista da burguesia italiana moderna e pode contribuir para uma melhor compreensão do **Risorgimento**” (Gramsci, 1968, p. 40-41).

Esse processo histórico conduz à realização da revolução burguesa na Itália na segunda metade do século XIX - o **Risorgi-**

**mento** - classificada por Gramsci como revolução sem revolução/revolução restauração/revolução passiva, (16) caracterizada pela ausência de jacobinismo (17) e pelo transformismo, (18) através da incorporação do **Partido da Ação** (representante da pequena burguesia radical e partidária da solução republicana para o problema da unidade e independência italiana) pelos **Moderados** (representante da burguesia e da nobreza emburguesada, partidários da solução monárquica). Por outro lado, muito embora o desfecho do Risorgimento tenha sido desfavorável à Igreja, pois o Estado nacional italiano tornou-se liberal e laico, a burguesia, por não ter incorporado determinadas reivindicações populares (das massas camponesas, inclusive), não foi capaz de superar o corporativismo e, por conseguinte, de desvencilhar-se das antigas classes dominantes. A propósito, escreve Gramsci: "No Risorgimento, ocorreu o último reflexo da 'tendência histórica' da burguesia italiana no sentido de se manter nos limites do 'corporativismo'; não ter ela resolvido a questão agrária é a prova deste fato" (19) (Gramsci, 1968, p. 50-51).

No tocante à Igreja Católica, deve ser posto em destaque que ela prosseguiu lutando com o objetivo de recuperar o terreno perdido. Nesse sentido, a Ação Católica se constituiu num verdadeiro partido, capaz de canalizar os interesses eclesiásticos. O trajeto percorrido pela Igreja, com vistas à reconquista das suas prerrogativas, abrange desde uma luta aberta contra o Estado liberal, conforme ocorreu entre 1870-1900 (caracterizado pelo "non-expedit", que afasta os católicos da vida política da Itália) até a sua efetiva aliança com o Estado fascista concretizado com os Acordos de Latrão, as concordatas de 1929. Diante do avanço do movimento socialista, que a Igreja condena na encíclica "Rerum Novarum", ela passa a rever a sua análise admitindo a impossibilidade de restauração, lutando em duas frentes: contra o Estado liberal e contra a ameaça socialista. Por isso, abandonou o combate contra o Estado liberal em favor de uma aliança com ele. Essa aliança tem em vista: a) reconquistar os seus privilégios; b) o temor de uma revolução socialista; c) a possibilidade de superar a grave crise financeira (mediante o auxílio do Estado) que a atingia e que punha em risco as "vocações" e o recrutamento do pessoal eclesiástico. A aproximação "non-expedit", através do Pacto Gentiloni de 1913 (introdução do sufrágio universal), tendo a Igreja concedido apoio aos candidatos liberais. **Segundo**, estruturação, no pós-guerra, de organizações paralelas ao aparelho eclesiástico: escolas, cooperati-

vas, sindicatos, pequenos bancos de crédito agrícola, etc. (que vi-  
nham de antes), mas, sobretudo, a criação do Partido Popular Ita-  
liano (PPI) em 1919. O PPI “constituirá a principal força do governo  
Giolitti face às greves insurrecionais de 1920”. Entretanto, “a partir  
de 1922 e da marcha sobre Roma, o partido popular vai se enfra-  
quecendo paulatinamente para desaparecer em 1926” (Portelli,  
1984, p. 117). Conforme Gramsci, o PPI desapareceu por ter se es-  
gotado a sua função histórica. Contribuíram para o fechamento do  
partido, não somente a sua incapacidade de resolver as contra-  
dições internas (direita-centro-esquerda) que o paralisavam, porém,  
notadamente, o abandono a que foi relegado pelo Vaticano e pela  
hierarquia a partir de 1923. O Vaticano era favorável a uma coalizão  
com os fascistas e não com os socialistas, de acordo com a incli-  
nação de certos setores do Partido, após a crise desencadeada pe-  
lo assassinato (pelos fascistas) do deputado socialista Matteotti em  
1924. O Governo Mussolini, por sua vez, sofre uma reorientação



pró-clerical, num reconhecimento da “jogada” da Igreja. Esta refor-  
ça o papel da Ação Católica (o verdadeiro partido da Igreja) e apóia  
o sufocamento do PPI e dos sindicatos católicos por Mussolini. Na  
realidade, apesar de o Partido Popular ter canalizado o movimento  
das massas camponesas - contribuindo para evitar o êxito da revo-  
lução - provocou, igualmente, o aparecimento de um certo número  
de práticas perigosas para a hierarquia eclesiástica, interessada  
numa aliança venturosa com o fascismo. De acordo com Gramsci, a  
liquidação do PPI deveu-se, sobretudo, ao abandono de que foi al-  
vo por parte do Vaticano. Finalmente, a **terceira** etapa da aproxi-  
mação da Igreja com o Estado burguês ocorreu mediante o estabe-

lecimento dos Acordos de Latrão (28 ao todo), denominados de Concordatas, de 1929; com isso, consolida-se a aliança (observe-se que, em 1933, o Vaticano assina Acordos também com o III Reich). O Estado fascista retribui à Igreja, portanto, de três maneiras: a) mediante ajuda financeira ao clero, através da qual ela supera sua crise econômica e a carreira eclesiástica é revalorizada; b) através da reforma escolar de 1923, quando a Igreja recupera em parte os seus antigos privilégios, uma vez que exercerá a hegemonia sobre o aparelho escolar, notadamente sobre a escola elementar, isto é, a escola das classes subalternas, e indiretamente no nível universitário; para a “classe dirigente, a religião permanece a melhor forma de enquadramento ideológico das classes subalternas” (Portelli, 1984, p. 126-127); c) através dos Acordos de Latrão, que consolidam a aliança Igreja-Estado burguês. Qual a contrapartida recebida pelo Estado?

*“O Estado consegue (...) que a Igreja não dificulte o exercício do poder, mas favoreça-o e sustente-o, assim como uma muleta sustenta um inválido. A Igreja, assim, compromete-se com uma determinada forma de governo (...) a promover aquele consentimento de uma parte dos governados que o Estado, explicitamente, reconhece não poder obter com os seus meios” (Gramsci, 1976, p. 304).*

O reconhecimento da sua incapacidade de exercer a hegemonia sobre os grupos subalternos conduz o Estado, conforme Gramsci, a uma capitulação política diante da Igreja. Apesar disso, Gramsci não acredita que o Papa voltou a ser a base do bloco intelectual,

*“porque considera que a religião não pode mais reencontrar sua influência entre os intelectuais, mas sobretudo porque o compromisso passado entre a Igreja e o Estado fascista diminui ainda mais a autonomia do aparelho eclesiástico”. Nesse sentido, “a Igreja deverá sustentar o Estado burguês-liberal e fascista - para salvaguardar seus privilégios” (Portelli, 1984, p. 185 e 129).*

## NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Quando trata da relação de forças, por exemplo, Gramsci, assim se expressa: "Intanto nel 'rapporto di forza' occorre distinguere diversi momenti o gradi, che fundamentalmente sono questi: 1) Um rapporto di forze sociali strettamente legato alla struttura...". 2) Um momento successivo è il rapporto delle forze politiche...". 3) Il terzo momento è quello del rapporto delle forze militari..." (Gramsci, 1979, p. 55-57). O momento estrutural configura-se, portanto, como fundamental.

2. Gramsci não é partidário de uma fragmentação do saber; afinal, a filosofia da **práxis** pretende dar conta da totalidade histórico-social. Para ele, filosofia, política, economia "são elementos constitutivos de uma mesma concepção de mundo", então, "um está implícito no outro e todos, em conjunto, formam um círculo homogêneo" (Gramsci, 1966, p. 113).

3. Gramsci, nos "Quaderni", retoma, em diversas ocasiões, esse tema. Observe-se uma dessas passagens: "In Oriente lo Stato era tutto, la società civile era primordiale e gelatinosa; nell'Occidente tra Stato e società civile c'era un giusto rapporto e nel tremolio dello Stato si scorgeva subito una robusta struttura della società civile. Lo Stato era solo una trincea avanzata, dietro cui stava una robusta catena di fortezze e di casematte" (Gramsci 1979, p. 83-84). Gramsci assinala, ainda, que Lênin, embora não tenha tido tempo de aprofundar, reconhecia que, no "Ocidente", não se poderia aplicar a guerra de manobra (movimento) conforme ocorrera no "Oriente", isto é, na Revolução Russa de 1917, porém a guerra de posição (p. 83).

4. Entretanto, no caderno 19 (escrito entre 1934 e os primeiros meses de 1935), que trata do Risorgimento Italiano, Gramsci afirma que: "Un gruppo sociale può e anzi deve essere dirigente già prima di conquistare il potere governativo (é questa una delle condizionale principali per la stessa conquista del potere)" (Gramsci, 1977, p. 99). Gramsci se refere, evidentemente, à burguesia, à influência exercida pelos Moderados sobre o Partido de Ação no quadro da formação do moderno Estado italiano. Isto é válido também para o proletariado? Gramsci teria revisto a sua posição e admite que o proletariado possa se tornar dirigente antes da conquista do poder

estatal? A resposta parece ser afirmativa; daí a ênfase que ele confere ao combate na esfera da sociedade civil, à guerra de posição, ao partido político (o “moderno Príncipe”), considerado intelectual coletivo e, portanto, dirigente do proletariado e dos seus aliados. Trata-se, pois, de travar, inicialmente, uma batalha pela destruição da hegemonia burguesa e, por isso, o campo próprio onde ocorre essa batalha é o da sociedade civil. Por outro lado, Gramsci não desconhece a existência de obstáculos difíceis de ser transpostos no que diz respeito à formação de uma nova camada de intelectuais, que se identifique com os interesses das classes subalternas. Em outro texto, acerca do princípio educativo, ao abordar as dificuldades das crianças de origem operária, em comparação com as oriundas de famílias de intelectuais, frente à escola, assim se expressa: “Se se quiser criar uma nova camada de intelectuais chegando às mais altas especializações, própria de um grupo social que tradicionalmente não desenvolveu aptidões adequadas, será preciso superar dificuldades inauditas” (Gramsci, 1968, p. 139). Na realidade, trata-se de uma questão fundamental uma vez que o próprio Gramsci enfatiza que “autoconsciência crítica significa, histórica e politicamente, a criação de uma elite de intelectuais: uma massa humana não se ‘distingue’ e não se torna independente ‘por si’, sem organizar-se (...); e não existe organização sem intelectuais, isto é, sem organizadores e dirigentes, sem que o aspecto teórico da ligação teoria-prática se distinga concretamente em um estrato de pessoas ‘especializadas’ na elaboração conceitual e filosófica” (Gramsci, 1966, p. 21). Daí a importância da assimilação e conquista de camadas intelectuais originárias de outros grupos e classes sociais.

5. Em 9 de fevereiro de 1929 (Carta a Tatiana), Gramsci escreve: “Agora que posso tomar apontamentos em cadernos pretendo ler segundo um plano aprofundado determinados temas e não mais ‘devorar’ os livros” (Gramsci, 1978, p. 122-123). Isto serve para lembrar que, até então, Gramsci escrevia cartas, porém, não ainda as anotações que redundariam na elaboração da sua obra de maturidade - “Os cadernos do cárcere” - cuja redação tem início em 1929 (mais de dois anos após a sua prisão) e se estende até 1935 (dois anos antes da sua morte).

6. Conforme Gruppi, “o termo **hegemonia** deriva do grego **eghes-tal**, que significa ‘conduzir’, ‘ser guia’, ‘ser líder’; ou também do ver-

bo **eghemoneno**, que significa 'ser guia', 'preceder', 'conduzir' e do qual deriva 'estar à frente', 'comandar', 'ser o senhor'. Por **eghemonia**, o antigo grego entendia a direção suprema do exército. Trata-se, portanto, de um termo militar. Hegemônico era o chefe militar, o guia e também o comandante do exército. Na época das guerras do Peloponeso, falou-se de cidade hegemônica para indicar a cidade que dirigia a aliança das cidades gregas em luta entre si" (Gruppi, 1978, p. 1 - grifos do autor). Para além do significado original do termo, importa identificar, abreviadamente, os diferentes usos do **conceito de hegemonia** no interior do marxismo e a inovação de Gramsci. Na verdade, Gramsci não é o primeiro a empregar o conceito de hegemonia em suas análises, embora ele se revista de um caráter essencial na sua elaboração teórica. Tanto é assim, salienta Perry Anderson, que "o termo **gegemoniya** (hegemonia) era um dos lemas políticos centrais no movimento social-democrata russo ao fim dos anos de 1890 a 1917". Ele foi empregado por Plekhanov, Axelrod, Martov e Lênin sempre no sentido de que, diante da debilidade da burguesia russa para combater o absolutismo, cabia ao proletariado a iniciativa de exercer a direção da revolução democrática burguesa. Segundo Gruppi, a posição de Lênin e dos bolcheviques "deriva de um juízo histórico concreto sobre a burguesia russa e sobre o modo através do qual ela se fora formando. Ou seja: a burguesia russa, o capitalismo russo se formara a partir da desagregação da comunidade camponesa (...) e, por isso, o capitalismo russo era, (...), muito ligado às camadas feudais e ao czarismo. Em suma, a burguesia era uma burguesia débil, que não tinha a capacidade de conduzir a sua revolução a soluções democráticas conseqüentes; terminaria por parar no meio do caminho, no compromisso com o czarismo e com as camadas feudais" (Gruppi, 1978, p. 6-7). Isto poderia conduzir a um desenvolvimento do capitalismo em condições extremamente difíceis para a classe operária, caso esta não fosse capaz de exercer a direção política, em virtude do compromisso da burguesia com as classes feudais. Ao contrário, o proletariado, ao arrastar consigo as massas camponesas, "poderá desfrutar de posições mais avançadas" encontrar-se, enfim, "em condições mais favoráveis para desenvolver, na democracia, a luta pelo socialismo" (Gruppi, p. 7). **Este é o primeiro sentido atribuído à hegemonia no seio do marxismo**. Após a Revolução Bolchevique, ele caiu em desuso "por uma razão evidente", ressaltava Anderson, "forjado para teorizar o papel da classe operária em uma revolução burguesa, ele tornou-se inoperante com o ad-

vento de uma revolução socialista” (p. 18). Entretanto, se o termo “hegemonia” deixou de ter atualidade interna na URSS, sobreviveu no domínio da Internacional Comunista, embora assumindo **um outro significado**: “O dever do proletariado era de exercer uma hegemonia sobre os outros grupos explorados que eram as suas classes aliadas na luta contra o capitalismo (...). Se ele falhasse em dirigir as massas trabalhadoras em todos os terrenos da atividade social, confinando-se nos seus objetivos econômicos particulares, ele cairia no corporativismo” (p. 19). Foram teses adotadas nos dois primeiros Congressos da Terceira Internacional. “No quarto Congresso, em 1922, o **termo hegemonia** - ao que parece pela primeira vez - **foi estendido à dominação da burguesia sobre o proletariado...**” (p. 19 - grifos nossos). Esta é a **terceira acepção** atribuída à ‘hegemonia’ no interior do marxismo. Ora, Gramsci não somente teve acesso a esses documentos do COMINTERN, como ainda participou do quarto congresso. Diante disso, é inegável, conforme Anderson, a existência de um vínculo entre as definições da III Internacional acerca de ‘hegemonia’ e a elaboração teórica do pensador italiano. “A primeira vez, com efeito, que este termo aparece nos seus escritos, ele faz referência à **aliança de classe do proletariado** com outros grupos explorados, sobretudo o campesinato, na luta comum contra a opressão do capital”. Isso não se reveste de nenhum caráter de novidade. No entanto, o posterior desenvolvimento do pensamento de Gramsci “permitiu uma transição (...) para uma teoria de “hegemonia” muito mais ampla do que havia sido imaginado na Rússia (...). Na verdade, Gramsci estendeu a noção de “hegemonia” a partir da sua aplicação original, das perspectivas da classe operária em uma revolução burguesa contra uma ordem feudal, para os mecanismos de dominação da burguesia sobre a classe operária em uma sociedade capitalista estabilizada”. Embora tenha havido um precedente nas teses da III Internacional, este não decorria de uma análise mais detida da dominação capitalista recente. “Gramsci, ao contrário, empregava agora o conceito de hegemonia para uma **análise diferente das estruturas do poder burguês no Ocidente**. Foi um passo novo e decisivo” (Anderson, 1986, p. 19 - 22 - grifos do autor), o que confere o caráter de novidade. Em Gramsci, além do mais, o conceito de “hegemonia” vem acompanhado de uma inequívoca ênfase cultural. Nesse sentido, a “hegemonia” não é entendida apenas, como em Lênin, como direção política, “mas também como direção moral, cultural, ideológica” (Gruppi, 1978, p. 11). Para ele, a “hegemonia” se reveste de

uma dupla perspectiva, como toda a ação política: “força e consenso, necessidade e liberdade, dominação e direção unidos dialética e historicamente em um todo” (Tavares de Jesus, 1985, p. 36). Finalmente, vale a pena ressaltar que a teoria dos intelectuais de Gramsci decorre do destaque que ele concede à cultura enquanto componente fundamental da hegemonia, uma vez que se trata de “uma ação que atinge não apenas a estrutura econômica e a organização política da sociedade, mas também age sobre o modo de pensar, de conhecer e sobre as orientações ideológicas e culturais” (Tavares de Jesus, 1985, p. 36).

7. Risorgimento “(do verbo risorgere: ressuscitar, renascer) é o conjunto dos movimentos liberais e nacionais italianos do século XIX, que conduziram à independência nacional (sobretudo pelas guerras do Piemonte contra a Áustria que ocupava o Norte do país) e à unidade política da Itália, que se efetuou a 20 de setembro de 1870 pela ocupação de Roma. Designa-se também por esta palavra todo o período da história italiana que se estende desde 1815 a 1870” (Nota da Edição Francesa das Obras Escolhidas de Gramsci, 1978, p. 275).

8. A propósito, escreve Portelli: “O termo ‘cosmopolitismo’ é usado em sentidos muito diferentes nos **Quaderni**: pode significar a ausência de caráter nacional; este é o caso da Igreja; é igualmente utilizado para traduzir a hegemonia internacional dos intelectuais nacionais: assim a hegemonia cultural da França do século XVI ao século XIX” (Portelli, 1984, p.74). No tocante aos intelectuais, deve ser esclarecido que, embora Gramsci os tenha definido de forma ampla, como “todo o estrato social que exerce funções organizativas (...), quer no campo da produção, quer no da cultura e no político-administrativo” (Gramsci, 1978, p. 304), preservou, igualmente, o sentido habitual ou tradicional de intelectual que “é fornecido pelo literato, pelo filósofo, pelo artista” (Gramsci, 1968, p. 8).

9. Por que Roma (Itália) se tornou sede do Papado? Observa Rosa Luxemburgo que, “a princípio, quando o número de cristãos era pequeno, não existia clero no sentido próprio da palavra. Os fiéis, que formavam uma comunidade religiosa independente, uniam-se em comum, em cada cidade. Elegiam um membro responsável para dirigir o serviço de Deus e realizar as cerimônias religiosas. Todo cristão podia tornar-se bispo ou prelado. Estas funções eram coleti-

vas - sujeitas a revogação, honorárias, e não comunicavam poder além do que a comunidade lhes conferia de livre vontade. À medida que o número de fiéis crescia e as comunidades se tornavam mais numerosas e mais ricas, a gerência dos negócios da comunidade e o desempenho das tarefas tornaram-se uma ocupação que exigia muito tempo e uma aplicação total. Como os que exerciam este ofício não podiam executar as suas tarefas e simultaneamente os seus empregos privados, surgiu o costume de eleger entre os membros da comunidade um eclesiástico a quem eram exclusivamente confiadas estas funções. Portanto, estes funcionários da comunidade tinham de ser pagos pela sua devoção exclusiva às funções dela. Assim se formou dentro da Igreja uma nova ordem de funcionários, o clero, que se separou do corpo principal dos fiéis. Paralelamente à desigualdade entre ricos e pobres, aí apareceu uma outra desigualdade entre o clero e o povo. Os eclesiásticos, a princípio eleitos entre iguais com vistas a exercerem uma função temporal, em breve se elevaram a uma espécie de casta que governava o povo. Quanto mais as comunidades cristãs se tornaram numerosas nas cidades do grande Império Romano, tanto mais os cristãos, perseguidos pelo governo, sentiam necessidade de se unirem para ganhar força. As comunidades, espalhadas por todo o território do Império, organizaram-se, portanto, numa única Igreja. Esta unificação foi já uma unificação do clero e não do povo. Desde o século IV, os eclesiásticos das comunidades encontravam-se nos concílios. O primeiro concílio realizou-se em Nicéia, em 325. Desta forma se formou o clero, numa ordem separada do povo. Os bispos das comunidades mais ricas e poderosas tomavam a presidência dos concílios. **É por isso que o bispo de Roma em breve se colocou a si próprio à cabeça de toda cristandade e se tornou Papa.** Assim, um abismo separava o clero, organizado em hierarquia, do povo” (Luxemburgo, 1981, p. 41-43 - grifos nossos). Vale a pena lembrar ainda que, a partir do século IV, ocorre uma aliança entre Igreja e Império. Roma tornou-se a sede do Papado, porque era igualmente sede do Império Romano.

10. Escreve Gramsci, acerca do “nacional-popular”: “Deve-se observar o fato de que, em muitas línguas, ‘nacional’ e ‘popular’ são sinônimos ou quase (...). Na Itália, o termo ‘nacional’ tem um significado muito restrito ideologicamente e, de qualquer modo, não coincide com ‘popular’, já que os intelectuais estão afastados do povo, isto é, da ‘nação’, estando ligados, ao contrário, a uma tra-

dição de casta, que jamais foi quebrada por um forte movimento político popular ou nacional vindo de baixo". Isto significa dizer que "os intelectuais não saem do povo, ainda que acidentalmente alguns deles sejam de origem popular; não se sentem ligados ao povo (deixando de lado a retórica), não o conhecem e não percebem suas necessidades, aspirações e seus sentimentos difusos; em relação ao povo, são algo destacado, solto no ar, ou seja, uma casta, não uma articulação - com funções orgânicas do próprio povo" (Gramsci, 1986, p. 106-107). O conceito de "nacional-popular", salientam Grisoni e Maggiori, "não é uma expressão nominal mas uma expressão adjetiva, que se aplica a nomes para significar que saíram do povo, que lhe pertencem e que são sua expressão objetiva e real". Além disso, "põe, praticamente, o problema da ligação intelectuais-massas", assinalando a posição "numa dada estrutura social da camada intelectual em relação à classe dominante e às classes subalternas". Enfim, " 'nacional-popular' é, portanto, o índice de uma deslocação das camadas intelectuais no sentido do povo, o estabelecimento de um vínculo orgânico intelectuais-massas, de um novo processo de conhecimento que se articula em torno da 'compreensão', isto é, da educação recíproca" (Grisoni e Maggiori, s.d.).

11. Escreve Rosa Luxemburgo: "... a Igreja acumulou enorme riqueza especialmente em terras lavradas e o clero de todos os países cristãos tornou-se o mais importante proprietário de terras". Desse modo, "entre todos os poderosos senhores dos tempos feudais, a Igreja aparece como o maior de todos os exploradores". Conseqüentemente, "o clero (...) constituía, com a nobreza, uma classe dominante vivendo à custa do sangue e suor dos servos. Os altos postos na Igreja e os que pagavam melhor eram distribuídos somente aos nobres e permaneciam na mão da nobreza" (Luxemburgo, 1986, p. 45-46).

12. A Igreja é encarada, por Gramsci, nos "Quaderni", como uma organização intelectual, como aparelho ideológico e enquanto movimento no seio do conjunto das Igrejas Cristãs. A religião no sentido laico (não confessional), por sua vez, é entendida como "unidade de fé entre uma concepção de mundo e uma norma de conduta adequada a ela". Indaga, então, Gramsci: "mas por que chamar esta unidade de fé de 'religião' e não de 'ideologia' ou mesmo de 'política'?" (Gramsci, 1966, p. 14). No fundamental, a Igreja é um aparelho ideológico, e a religião, uma ideologia, uma concepção de mundo.

13. A essa postura da Igreja Católica, Gramsci contrapõe o posicionamento da filosofia da **práxis**. Para ele, “a posição da filosofia **práxis** não busca manter os ‘simplórios’ na sua filosofia primitiva do senso comum, mas busca, ao contrário, conduzi-los a uma concepção de vida superior” (Gramsci, 1966, p. 20).

14. Dante (1265-1321), evidentemente, viveu antes de Maquiavel (1469-1527), por isso ele “é verdadeiramente uma transição: existe afirmação de laicismo, mas ainda com a linguagem medieval” (Gramsci, 1968, p. 43).

15. “A razão dos sucessivos fracassos das tentativas de criar uma vontade coletiva nacional-popular deve ser procurada na existência de determinados grupos sociais que se formam a partir da dissolução da burguesia comunal, no caráter particular de outros grupos que refletem a função internacional da Itália como sede da Igreja e depositária do Sagrado Império Romano, etc.” (Gramsci, 1976, p. 7-8).

16. Revolução passiva: “... se caracteriza pela ausência de toda luta determinada contra a antiga classe dirigente, o que na realidade leva a uma solução de compromisso, a uma ‘revolução-restauração’ ” (Portelli, 1984, p. 50).

17. Assinala Gramsci que o termo **Jacobino** é “historicamente caracterizado por um determinado partido da Revolução Francesa, que concebia o desenvolvimento da vida francesa num certo modo, com um programa determinado, sobre a base de forças sociais determinadas e explicou a sua ação de partido e de governo com um método determinado, que era caracterizado por uma extrema energia, decisão e resolução...” (Gramsci, 1978, p. 281). Na Itália, afirma Gramsci, “faltou sempre e não podia constituir-se, uma força **Jacobina** eficiente, exatamente a força que nas outras nações suscitou e organizou a vontade coletiva nacional-popular e fundou os Estados modernos” (Gramsci, 1976, p. 8 - grifos do autor).

18. Trata-se de um processo em que as classes dominantes mantêm a influência sobre os grupos subalternos, absorvendo-os e decapitando seus dirigentes. Gramsci empreende uma brilhante análise do transformismo ao abordar a absorção do Partido de Ação pelos Moderados por ocasião do Risorgimento. Segundo es-

creve, o Partido de Ação foi atraído e subordinado aos Moderados, o que “o tornava hesitante em acolher no seu programa determinadas reivindicações populares”, que implicassem “pelo menos imprimir ao movimento do Risorgimento um caráter mais marcadamente popular e democrático”. Para se contrapor aos Moderados, o Partido de Ação deveria ter sido Jacobino; teria que se ligar às massas rurais e aos intelectuais dos estratos médios e inferiores. Isso, no entanto, não aconteceu, porquanto Garibaldi e outros chefes eram subordinados aos Moderados. No entendimento de Gramsci, cabia ao Partido de Ação contrapor à atividade empírica dos Moderados um “Programa orgânico de governo que refletisse as reivindicações essenciais das massas populares”. Conforme ainda nosso autor, o transformismo “não é senão a expressão parlamentar do fato de o Partido de Ação ser incorporado molecularmente pelos Moderados”. Nesse caso, “as massas populares são decapitadas, não são absorvidas no âmbito do Estado” (Gramsci, 1978, p. 278 e 305).

19. A respeito, indaga Gramsci: “Por que é que o Partido de Ação não pôs em toda a sua extensão a questão agrária? Que não a pusessem os moderados era óbvio: a exposição dada pelos moderados ao problema nacional requeria um bloco de todas as forças de direita, compreendidas as classes dos grandes proprietários fundiários, à volta do Piemonte, como Estado e como exército. A ameaça feita pela Áustria, de resolver a questão agrária a favor dos camponeses (...), não só lançou pânico nos interessados na Itália, determinando todas as oscilações da aristocracia (...), mas paralisou o próprio Partido de Ação, que neste terreno pensava como os moderados e tinha, como ‘nacionais’, a aristocracia e os proprietários e não os milhões de camponeses” (Gramsci, 1978, p. 307). Em outro texto, Gramsci explicita claramente que “a formação de uma vontade coletiva nacional-popular é impossível se as grandes massas dos camponeses cultivadores não irrompem **simultaneamente** na vida política” (Gramsci, 1976, p.8).

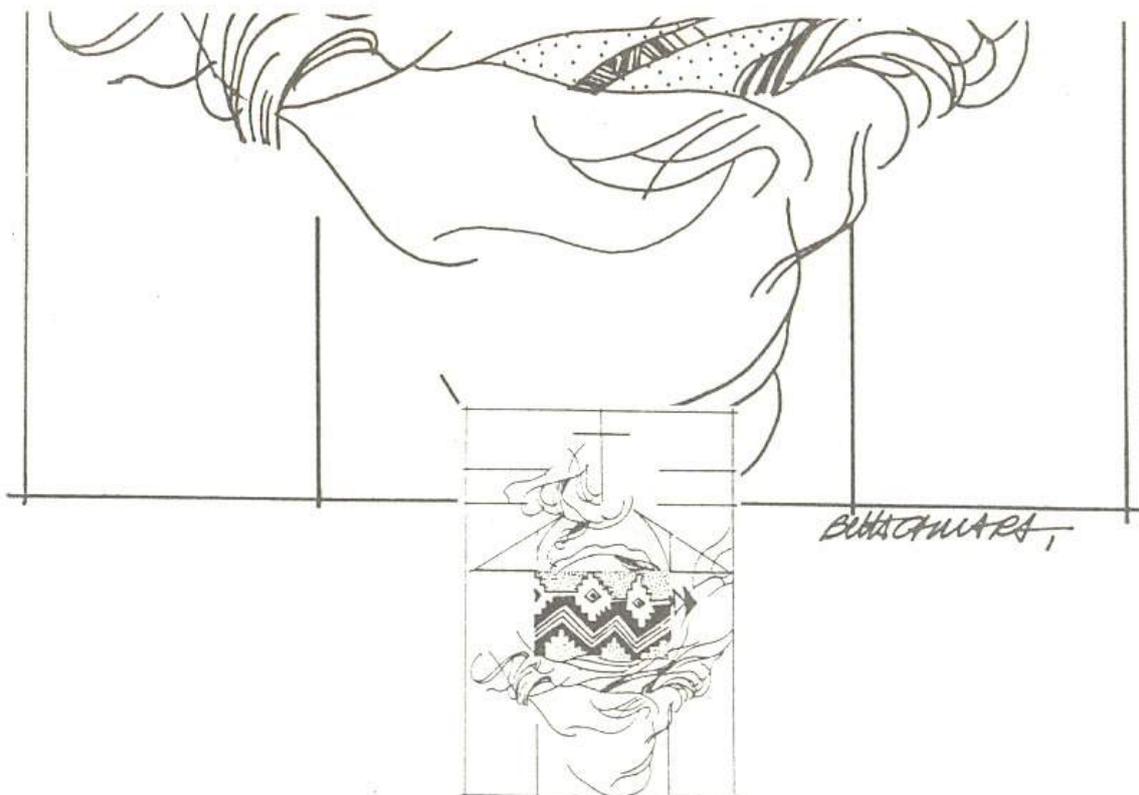
## BIBLIOGRAFIA

1. ANDERSON, P. **Considerações sobre o marxismo ocidental**. Porto: Afrontamento. [s.d.]
2. COUTINHO, C. N. **Gramsci**. Porto Alegre: L e PM. 1981.
3. FIORI, G. **Vida de Antonio Gramsci**. Barcelona: Ediciones Península, 1976.
4. MARX, K. **Introdução e prefácio para a crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ANDERSON, P. **As antinomias de Gramsci**. São Paulo: Joruês, 1986.
2. BUCI-GLUCKSMANN, C. **Gramsci e o estado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
3. GRAMSCI, A. **Quaderni del carcere**. (Org.) V. Turim Gerratana. Giulio Einaudi Editore, 1977. (Edição Crítica).
4. \_\_\_\_\_. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.
5. \_\_\_\_\_. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
6. \_\_\_\_\_. **Risorgimento Italiano**. Torino: Giulio Einaudi Editore, 1977.
7. \_\_\_\_\_. **O ressurgimento**. In: *Obras escolhidas*. São Paulo: Martins Fontes, 1978.
8. \_\_\_\_\_. **Cartas do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
9. \_\_\_\_\_. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.
10. \_\_\_\_\_. **Note sul Machiavelli sulla política e sullo stato moderno**. Roma: Editori Riuniti, 1979.
11. \_\_\_\_\_. **A questão meridional**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
12. \_\_\_\_\_. **La costruzione del partito comunista - 1921-1926**. Torino: Giulio Einaudi Editore, 1978.
13. GRISONI, D., MAGGIORI, R. **Ler Gramsci**. Lisboa: Iniciativas Editoriais, (s.d.)
14. GRUPPI, L. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

15. HOBBSBAWM, E. O grande Gramsci, das lutas à prisão. **Cadernos de Opinião**, Rio de Janeiro, n.1, p. 63-71, 1975.
16. LUXEMBURGO, R. **O socialismo e as Igrejas**: o comunismo dos primeiros cristãos. Rio de Janeiro: Achiamé, 1981.
17. MOTA, C. G. **História moderna e contemporânea**. São Paulo: Editora Moderna, 1986.
18. PORTELLI, H. **Gramsci e o bloco histórico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
19. \_\_\_\_\_. **Gramsci e a questão religiosa**. São Paulo: Ed. Paulinas, 1984.
20. TAVARES DE JESUS, A. **A educação como hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci**. Campinas: UNICAMP-FE, 1985 - (tese de mestrado).





entrevista



# vanilda paiva

## retrato de corpo inteiro: sem as amarras de preconceitos teóricos

Doutora em Sociologia da Educação, pela Universidade de Frankfurt, a Professora Vanilda Paiva tem uma vida profissional dedicada ao estudo da educação em suas relações com a sociedade. É autora de diversos artigos e livros, dentre os quais, "Educação Popular e Educação de Adultos", "Paulo Freire e o Nacionalismo Desenvolvimentista", "Perspectivas e Dilemas da Educação Popular". Desenvolve, ainda, significativa atuação em debates, de âmbito local e internacional, sobre questões relativas à sua área de investigação.

Vanilda Paiva foi ouvida pela Revista EDUCAÇÃO EM QUESTÃO, em entrevista exclusiva concedida às Professoras Dione Violeta de Medeiros e Maria Doninha de Almeida (UFRN), por ocasião do Seminário sobre Educação, Ciência, Tecnologia e Produção, realizado em Natal, abril de 1990.

**EQ** - Fale-nos um pouco sobre suas experiências mais recentes e em que medida tocaram o profissional, o teórico.

**VP** - Inicialmente gostaria de dizer que estes últimos anos foram especialmente difíceis na minha vida. E não apenas pela destruição da inocência que vem com a administração e a prática política. Mas, fundamentalmente, pela perda de meu irmão - 10 anos mais jovem que eu, professor da UNICAMP, onde ocupava o mesmo lugar no qual eu havia trabalhado anos antes no Departamento de Ciências Sociais Aplicadas à Educação. Ele se dedicava a muitos temas que eram do meu interesse; tinha uma bela tese de doutoramento apresentada na Universidade de Hamburgo sobre as escolas alemãs no Rio Grande do Sul e vários trabalhos publicados, inclusive comigo. Sua perda foi um rude golpe e modificou muito a minha maneira de ver o mundo. Acho que, especialmente entre aqueles que, de algum modo, foram influídos pelo marxismo, entre os que concentram suas preocupações sobre aspectos macrossociais, as pessoas contam pouco. Tendemos a subestimar outras dimensões da vida que não estão diretamente vinculadas a questões econômico-sociais mais amplas. A lição que traz a morte não se reduz ao plano pessoal. Para mim, ela permeia hoje a visão que tenho da vida, inclusive a profissional e mesmo as concepções teóricas. É possível que seja mais fácil dizer isso hoje do que teria sido há 20 anos atrás, posto que também estamos diante de uma crise não apenas do socialismo real e concreto, como se constata no Leste Europeu, mas também das teorias globalizantes em geral. Desde há pelo menos uma década, reconhece-se que as teorias que pretendem dar conta da totalidade social, como sempre se diz do marxismo, contêm elementos totalitários além de constituírem uma ficção no sentido de que a realidade nunca entra na camisa-de-força teórica, por mais bem construída que ela seja.

Trata-se, portanto, de uma modificação importante na minha perspectiva de vida e na minha perspectiva teórica. Precisamos de uma visão mais ampla e mais eclética do que aquela que defendemos nos últimos 20 anos. Entendo que neles ocorreram fenômenos novos que vão desde a difusão mais ampla do marxismo - inclusive no campo da educação - até uma democratização efetiva das oportunidades educacionais a todos os níveis como fenômeno internacional. Na área da educação, no entanto, há que reconhecer que a teoria aí chega bastante abastardada e simplificada. A própria es-

trutura dos cursos contribui para isso, na medida em que tratamos de pedaços de questões, sem visão abrangente e sem formação teórica sólida. Acredito que esta característica facilite a penetração e a sobrevivência mais longa, na área educacional, de versões mais rígidas das teorias, formulações mais vulgares, subconjuntos mais débeis dentro de teorias mais amplas. Para dar um exemplo, digamos que se tende, na área educacional, a estudar Rogers em vez de Freud. Raramente vamos aos clássicos - chegamos a Marx através de Gramsci ou Althusser. A importância de Max Weber no meio educacional praticamente não é reconhecida.

No caso de Max Weber, eu me interessei primeiro pela sua sociologia da religião. Mas a enorme ênfase dada por meu irmão a este autor teve grande influência sobre mim. Uma de suas preocupações era a de abrir horizontes, na área da educação, para o estudo de Max Weber. Por outro lado, ele tinha como ambição extrair da obra de Marcel Proust uma teoria da socialização das classes dominantes. Uma tentativa de juntar literatura e educação, literatura e pedagogia. Na minha opinião, a área educacional precisa urgente de uma abertura que, até agora, não tem se mostrado viável. Pelo contrário, creio que a maioria dos autores da minha geração, que começaram a escrever no início dos anos 70 e influíram decisivamente na formação das novas gerações, continuam aferrados a uma formação bastante rígida e mesmo a formulações vulgares do marxismo. Isto prejudica a formação da nova geração pela estreiteza do quadro teórico com que ela se depara. Digo isso também como autocrítica de diversos escritos; eu hoje certamente interpretaria nossa história educacional de forma diversa não apenas daquilo que escrevi no passado em muitos aspectos, mas do receituário que se tornou consensual no nosso meio e que segue sendo difundido não apenas pela literatura especializada mas também por reuniões como as CBEs, em geral controladas com mão de ferro em sua estrutura, em seus efeitos no que diz respeito a quem irá ou deixará de ser promovido através de conferências, seminários e outras atividades, pelos mesmos que se encarregam da divulgação de tal visão estreita tanto no plano da teoria quanto da política concreta. Creio que hoje os educadores devem exigir que as reuniões de caráter nacional sejam mais democráticas e devem, fundamentalmente, exigir pluralismo. Pluralismo teórico e de perspectivas, democracia na organização e possibilidade de expressão de correntes diferentes.

Mas, vocês me perguntaram a respeito de minha atividade atual. No momento, concluo uma pesquisa, financiada pela FINEP e pelo CNPq, que se propõe a rever não apenas as interpretações correntes das políticas educacionais das últimas décadas, inclusive aquelas acionadas pelos governos oposicionistas eleitos em 1982. Este trabalho me levou a uma visão menos branco-preta das políticas na área da educação e a ressaltar as contradições imensas que estão presentes na sua prática. Entre a elaboração de uma lei ou a formulação de uma política e sua execução entram tantas mediações, uma tal complicação social - ou seja, a sociedade na qual ocorre é tão complexa e contraditória - que o que vai à prática é outra coisa, bem diferente do proposto e do escrito. Isto é válido para uma reforma administrativa, para a reforma da educação, para a vida. O que se passa no plano da sociedade tem sua analogia com o que se passa na vida. Mas freqüentemente não temos a abertura de espírito, a consciência da permanente possibilidade de irrupção do novo, do inesperado, para que seja possível perceber que a resultante no plano real emerge de contradições que não levamos em conta, que não percebemos, que estão além da parcela do mundo que dominamos. Esta consciência faz hoje diferença na minha pesquisa. É preciso considerar as incongruências que a realidade apresenta sem se deixar amarrar por preconceitos teóricos. Talvez até por isso me interesse hoje mais profundamente por questões ligadas à arte - especialmente à literatura e ao cinema - onde tais aspectos estão sempre mais presentes e visíveis.

**EQ** - Você atribui este fechamento e este sectarismo de alguns profissionais da educação ao distanciamento ou à má interpretação dos clássicos que lêem?

**VP** - Não é apenas um distanciamento dos clássicos. É verdade que dificilmente as pessoas da área chegam a ler os clássicos; mas tão grave quanto é o fato de que, quando o fazem, lêem a partir de uma perspectiva estreita. Nada assegura que a interpretação recebida pelos autores buscará as contradições de seu pensamento ou a identificação de problemas suscitados. Os autores freqüentemente se tornam mitos ou heróis. Na medida em que não somos apenas influídos por determinadas teorias, mas que nos consideramos marxistas ou weberianos ou qualquer outra coisa, tendemos a ver o mundo sob uma única ótica, através de uma janelinha que nos im-

pede de perceber muitos aspectos. No setor educacional, cuja natureza é essencialmente prática, um grande número não chega até os clássicos; por outro lado, é certo que a prática exige teoria, mas uma teoria mitigada para poder ser imediatamente traduzida em instrumento de transformação da realidade. Partir da teoria mais geral até chegar a um método de ensino é muito difícil e talvez por isso o caminho mais comum é o da mitificação de certos autores. Na segunda metade dos anos 70, por exemplo, quem não citava Gramsci não era nada. Isto me parece uma lamentável piada. Os autores têm obras situadas e datadas e só são grandes quando conseguem, no particular, falar do geral. Na área educacional, freqüentemente abdicamos da liberdade de pensar para entrar na do autor. Ou seja, abdicamos da condição de intelectual e assumimos que é o outro que pensa.

>

**EQ** - Na verdade, pelo que você fala, a leitura malfeita e mesmo o despreparo para a leitura é um dado a ser considerado nessa interpretação?

**VP** - Vejam a dificuldade que encontramos hoje, diante da crise do Leste Europeu e da crise do marxismo, em colocar em questão categorias tradicionais do marxismo entre nós. Leitura malfeita certamente encontramos e mais na área da educação do que das ciências sociais em geral, e isto dá margem a muita preguiça intelectual. Já passamos por uma fase em que o marxismo era não apenas intocável mas também tão "grande", política e teoricamente, que não se prestava para ser utilizado numa área tão específica e menor como educação. Isto só se modificou com o movimento estudantil de 1968, na Europa. Mas, infelizmente, não se trata apenas de ortodoxia ou de vulgarização do marxismo. Podemos até dizer que ele se tornou dominante na área educacional e a questão deixa de ser apenas a do despreparo para a leitura e passa a ser também a do oportunismo. Entrar para a vida acadêmica pode supor passar por esta via de forma bem estreita nos nossos dias. Se a orientação dos professores não é pluralista, corremos o risco de vermos nossos alunos de pós-graduação falando todos a mesma linguagem, entrando num determinado registro não só porque é mais fácil mas também porque é mais oportuno do ponto de vista prático. Dar consistência ao que pensamos não é fácil. Mas, se usamos expressões padronizadas, podemos não explicar nada da realidade, mas nos identificamos social e politicamente. É evidente que isto

não é válido apenas no caso do marxismo. Lembremo-nos dos skinnerianos. Uma vez me dei ao trabalho de ler boa parte das teses de um curso de mestrado e descobri que eram todas iguais. Ora, isto não tem nada a ver com formação intelectual. Com a consciência da morte que tenho hoje, me dá certa angústia ver que as pessoas, com isso, mal gastam a vida. É ruim para o professor e é ruim para o aluno que sequer chega a tomar consciência de que está queimando sua vida em vão. Quando sou diretiva nos meus cursos, eu sempre aviso, um pouco brincando: olhe, eu não estou aqui para fingir que eu não sou o professor e vocês não são os alunos. Não vim brincar de não-diretividade. Até porque sei que esta seria a melhor forma de eu não dar nada a ninguém, deixando que os alunos queimem a oportunidade e a vida para nada.

**EQ** - Como conhecedora e estudiosa das questões da sociedade alemã, como você vê as recentes ocorrências na Alemanha Oriental, em particular, e do Leste Europeu como um todo?

**VP** - Não faz muito tempo, numa discussão na PUC/SP, deixei a platéia irada quando disse - referindo-me à queda do muro de Berlim, então recém-acontecida - que estávamos diante da ponta do "iceberg". Consideraram que eu estava prevendo o fim do socialismo e mesmo do marxismo como teoria. Aqui, tem-se a impressão de que existia alguma coisa sólida, estável, que está vindo abaixo. Mas isto não é o que se pensa na Europa desde há muito. Se as coisas fossem tranquilas na Alemanha Oriental, não seria preciso uma tão grande "Stasi"... Posso dizer, com tranquilidade, que o correspondente do INPS na Alemanha Oriental é quase tão ruim quanto o nosso. É verdade que os países socialistas tinham emprego assegurado. Mas isto custou o atraso tecnológico de muitos deles; a impossibilidade da concorrência foi também impossibilidade dessas populações elevarem seus níveis de vida. Alguns países, considerando-se sua situação antes do fim da segunda guerra mundial, se atrasaram consideravelmente.

Habermas acentua o permanente movimento pendular de legitimação e deslegitimação que está presente na política. Na medida em que o Estado satisfaz necessidades, ele se legitima, mas, uma vez satisfeitas, o próximo momento é de deslegitimação, que só pode ser combatido com respostas, num novo patamar. Isto vale para os países capitalistas e também para os socialistas. E quando

não funciona pelos canais políticos, entra a coerção. Na verdade, uma das lições que o Leste Europeu nos está dando é que há muito mais de similaridade do que se pensava entre a forma de operar política do chamado "socialismo real" e do capitalismo. Os planos não deram certo nos países ocidentais, supostamente devido ao mercado; mas hoje sabemos que também não deram certo nos países socialistas. Em matéria de corrupção, a competição com os países capitalistas é grande se consideramos a nova classe dirigente e dominante formada naqueles países. O caso da Romênia parece exemplar. Uma ditadura feroz, de traços monárquicos, num país subdesenvolvido chamado de socialista. Uma falta de liberdade que não vale o pouco que tinham para a sobrevivência. Aliás, na minha geração, a autocrítica não é motivada apenas pelo Leste Europeu. Não é possível passar por cima do fato de que o Khmer Vermelho, uma vez no poder, destruiu toda a intelectualidade do país, fez regressar ao campo a população e liquidou fisicamente dois milhões de pessoas. Para quem, como eu, saiu em tantas demonstrações contra a presença americana no Laos, Cambodja e Vietnã, algo assim faz pensar duas vezes. Tal como o Irã do Xá e dos xiitas.

**EQ** - Você não acha que, naquele momento, as condições históricas, que se colocavam à época, apontavam para as manifestações a que você se refere como progressistas e não como retrocesso?

**VP** - Teoricamente estou inteiramente de acordo. Mas a nossa geração tinha pouca consciência histórica. Era cheia de ilusões, desejava construir um outro mundo, acreditávamos que todos os homens eram bons. Que a história seja contraditória, que não se possa prever, pode hoje nos parecer trivial. Mas nossa geração acreditou que era possível prever, planejar; até mesmo o capitalismo keynesiano acreditou que existia uma espécie de engenharia social possível. O que o mundo moderno está nos dizendo é que qualquer previsão é precária, que os modelos sociais e políticos se esfacelam. Fala-se hoje em esgotamento das energias utópicas exatamente porque a utopia planejada acabou, porque o fim da desigualdade não é possível, porque a igualdade planejada não existe. As pessoas são diferentes, as sociedades também. E hoje o mundo desenvolvido ainda enfrenta uma situação nova. Como diria Habermas, as energias utópicas ligadas à sociedade do trabalho se esgotaram porque a própria sociedade do trabalho está no fim. As utopias operárias numa sociedade amplamente terciarizada estão no

fim. Não apenas Habermas, mas muitos autores hoje apelam para valores - como a solidariedade, por exemplo - como fonte para novas energias utópicas, o que revela não apenas a crise teórica na qual estamos imersos, mas a consciência da insuficiência das teorias explicativas de natureza global. Neste mundo, a vida intelectual ficou muito mais difícil. Convivemos com a precariedade das explicações que oferecemos.

Para nós aqui, na periferia, não se trata apenas do fato de que as explicações são hoje mais precárias, mas também de que a situação objetiva na qual vivemos dentro do cenário internacional piorou muito. Isto leva a uma reconsideração do quadro interpretativo também. Um país como o Brasil, por exemplo, no passado foi extremamente otimista em sua visão do futuro. Hoje já não sabemos quais países conseguirão manter-se engatados no bonde do enriquecimento, se nós estaremos nele. Mas, de qualquer modo, continuam aqui refletindo tendências que se manifestam nos países centrais. Tomemos o caso do mercado de trabalho e, conseqüentemente, da qualificação (da educação). As tendências de hoje são no sentido de uma profunda terciarização do trabalho e até além disso: já se observa certo esgotamento das possibilidades de incorporação de força de trabalho no terciário, o que significará um tipo de desemprego desconhecido até o momento nos países ricos. Por trás do fenômeno, está a automação, a difusão da microeletrônica. Ora, os reflexos de tais tendências aqui obrigam a repensar a formação profissional (SENAI/SENAC, por exemplo). A polarização das qualificações, o desemprego juvenil são fenômenos que, nos países desenvolvidos, estão conduzindo a mais educação geral, a um tipo de formação que possibilite gerar novas utopias, trabalhar em comunidade, viver em grupo, desenvolver a criatividade, incentivar iniciativas individuais, pequenas empresas, artesanato. Os padrões educacionais se elevaram para que as pessoas possam enfrentar não o mundo do trabalho como antigamente, mas o mundo do não-trabalho.

**EQ** - Esta sua observação sobre o não-trabalho é no sentido de um esgotamento da categoria trabalho, como se vem discutindo, até então no mundo capitalista? Ou tem a ver com a tese do não-trabalho tal como se discutia anteriormente em relação ao socialismo, na passagem do socialismo ao comunismo, em que o homem trabalharia o essencial para a sobrevivência da comunidade?

**VP** - Absolutamente. É o contrário, ou seja, a utopia socialista é no sentido de que se vai revolucionar a sociedade para colocá-la em favor dos trabalhadores, e, portanto, fazer com que cada um trabalhe só o que seja suficiente para que a sociedade se mantenha num determinado nível e avance. Na sociedade capitalista, sobrepõe-se uma dinâmica que é sempre para frente e ela hoje está fugindo aos parâmetros tradicionais, que eram a progressiva incorporação e homogeneização da sociedade, a progressiva incorporação de toda força de trabalho. Hoje, pelo contrário, o capitalismo ultra-avanzado expelle força de trabalho e gera um setor de não-trabalho que, atualmente, chega a ser calculado em 1/3 de determinadas sociedades afluentes. São pessoas que não precisam, de fato, trabalhar, porque o excedente econômico permite que não trabalhem. O problema está em como é que estas pessoas se inserem na sociedade; daí a importância do setor educacional estar crescendo: para baixo, as creches, devido à incorporação da força de trabalho feminino, e para cima, por causa da reciclagem, da terceira idade, e também porque a força disruptiva eventual dessa população é enorme. Quer dizer, cria-se uma sociedade do trabalho ao lado de uma sociedade do não-trabalho em que, na verdade, os que ficam na sociedade do não-trabalho se sentem discriminados em relação aos demais. E, por outro lado, se dá uma polarização violenta das qualificações.



***Fala-se hoje em esgotamento das energias utópicas exatamente porque a utopia planejada acabou, porque o fim da desigualdade não é possível, porque a igualdade planejada não existe.***

**EQ** - Significa que os que ficam no não-trabalho assemelham-se ao parasita em torno do trabalho formal?

**VP** - A maneira como cada sociedade vai focar o fenômeno pode ser diferente. Por exemplo, há movimentos, na Europa, de pessoas desempregadas que vivem muito mal e que se rebelam contra a sociedade que os exclui. Aí entra um pouco de engenharia social. Os governos estão preocupados em tirar a força disruptiva desses movimentos, que tendem a ser cada vez maiores. Uma das estratégias é aumentar a força do sistema educacional, dar maiores oportunidades às pequenas firmas, à coisa alternativa, ao "bio-top", ao natural, à recuperação das aldeias e suas casas antigas, subsidiar altos níveis educacionais não só para que as pessoas compreendam o fenômeno, mas para que possam usufruir os benefícios subjacentes a ele. O Brasil é um país que ainda não acordou para a importância do setor educacional. Nossa tradição escravocrata fez com que não fosse necessário difundir o sistema educacional; por outro lado, não se considerou importante integrar cultural e socialmente as populações de imigrantes. O país não teve, durante esses séculos, necessidade de preparar força de trabalho qualificada, e, como resultado de tudo isto, temos um sistema educacional que se desenvolveu de uma forma incipiente. Além do mais, não temos uma tradição liberal forte, mas se acredita que a maneira de construir uma sociedade democrática seja através da construção de uma sociedade na qual a igualdade se expresse pela igualdade de oportunidades educacionais, significando que na igualdade de oportunidades educacionais se encontra o cerne que possibilita "teoricamente" vencer as barreiras sociais. As sociedades com forte tradição liberal acreditam nisso; a nossa, não. E paradoxalmente, a nossa é uma sociedade com uma enorme mobilidade social. Apesar disto, nossos políticos têm muito pouco interesse pela educação e ela é vista, mesmo pelos intelectuais, como um setor subalterno na reflexão; como uma coisa mais prática, como uma área que, no máximo, é enfocada tecnocraticamente para servir à formação de força de trabalho qualificada de determinados setores. A nossa própria tradição política não imprime ao setor educacional uma marca muito forte no que diz respeito à questão da cidadania. Entramos nos anos sessenta com esta precaríssima e péssima tradição. Apesar disso, muitas mudanças ocorreram nos últimos 20 anos e, dentre elas, certa democratização do ensino fundamental, do ensino de 2º. grau e especialmente do ensino superior. Isto cor-

responde, exatamente, ao contrário do que se pretendia nas décadas anteriores. O clamor das esquerdas sempre foi por uma democratização pela base; a política dos militares foi por uma democratização pelo topo. Mas, de fato, este país não tinha quadros para poder fazer face às necessidades da força de trabalho de um desenvolvimento rápido, e tal estratégia foi pensada tecnocraticamente. Os nossos políticos ainda hoje vêm, quando estamos retornando à tradição de democratizar pela base, a defesa da democratização do ensino como uma maneira de reforçar o seu prestígio em determinada área. Eles afastam os tecnocratas que começam a ser endemonizados como pessoas que não são confiáveis, não são pessoas adequadas; tecnocrata, neste país, virou uma ofensa. Os políticos deste país ainda não se deram conta de que não existe desenvolvimento econômico sem população educada. Da mesma maneira, não existe democracia sem população educada; mas, talvez, isto ainda interesse a determinados setores.

**EQ** - Você falou em democratização do ensino fundamental, será que ela existe de fato? Sem dúvida que as oportunidades de acesso se ampliaram, mas ainda é tão significativo o número de pessoas fora da escola, sem falar nas inúmeras deficiências do ensino oferecido!

**VP** - É verdade, mas não podemos negar que hoje, no Brasil, as oportunidades de acesso à escola são bastante mais significativas do que em tempos atrás. E mais, a maior parte das crianças chega a entrar na escola, há trabalhos que comprovam isto. O problema está muito menos na evasão do que na repetência. O que muitas vezes aparece como evasão é um outro fenômeno, aquele que ocorre porque a pessoa começa a repetir, sai de uma escola para outra e não comunica. Este fenômeno é muito comum. Segundo esses mesmos trabalhos, hoje o país não tem mais quase necessidade de construções escolares. Isto não significa que todas as crianças tenham o seu atendimento escolar assegurado, uma vez que muitas dessas escolas estão localizadas de forma inadequada; mas, numérica e teoricamente, elas seriam suficientes para atender a toda a demanda. O problema hoje está menos na quantidade e mais na qualidade da nossa escola. E aí existem muitas coisas a considerar. Em primeiro lugar, há um descaso enorme em relação à formação dos professores e, de uma certa forma, a descentralização levou a isto. Os Estados que dispunham de mais recursos

puderam cuidar melhor da qualificação dos seus professores, o que não aconteceu com os Estados com menos condições financeiras. Os sistemas estaduais são muito desiguais. Pessoalmente acho que deveria haver uma instância que desse maior equilíbrio ao conjunto. Em segundo lugar, existem poucas experiências de melhoria qualitativa sistemática e aquelas realmente boas não têm sido acompanhadas e multiplicadas; conhece-se muito pouco o que se tem de bom. Além de professores malformados e leigos, como no nordeste, onde o número de professores leigos é significativo, os salários são muito baixos. Com cerca de um milhão de professores do ensino fundamental atuando, dentre eles, trezentos mil são leigos; mas dispomos de cerca de um milhão de professores formados que não trabalham na profissão porque os salários são baixos. Eu até entendo porque os salários são baixos, pois o sistema educacional em toda parte é caríssimo. O professorado é sempre a maior parte da folha de pagamento de qualquer Estado. No entanto, sem bons salários, não vamos conseguir bons professores. Em terceiro lugar, mesmo onde o sistema, em tempos passados, foi bom, ele começou a se tornar precário por muitos motivos. Dentre esses motivos, cito a generalização da pedagogia não-diretiva, muito amor nas escolas. Não que eu seja contra as crianças serem muito bem tratadas, mas, ao professor, compete também transmitir um conteúdo. Recentemente, a Secretaria Municipal de São Paulo acabou dizendo que era para ensinar português errado às crianças por ser esta a linguagem das camadas populares. Da mesma forma, eliminou o exame médico para a prática da educação física com a justificativa de que as crianças das camadas populares que chegaram até ali eram fortes, sobreviventes. Este tipo de barbaridade se espalhou pelo país em consequência da mitificação de pessoas e idéias.

**EQ** - A questão da politização pela via escolar não se constitui, também, em uma outra distorção significativa quanto ao papel da escola? Aqui é muito comum o professor se preocupar mais com os "movimentos de politização" do que com o conteúdo específico da sua disciplina, e mesmo em ensinar a ler, escrever e contar.

**VP** - Isto, na verdade, é uma grande desgraça. O que seria talvez adequado aos movimentos da educação de adultos terminou por entrar na escola. As crianças perdem o seu tempo e, quem sabe, a sua única oportunidade na vida de aprenderem a ler e escrever, de

aprenderem coisas que, de fato, lhes seriam úteis à vida. Na verdade, elas vão atravessar todas as dificuldades que a sociedade vai lhes oferecer sem os instrumentos básicos para poderem fazer face à adversidade, para garantir a sua oportunidade. No pensar só o geral, e um geral malpensado, termina-se por prejudicar o particular.

**EQ** - Você não acha que uma outra questão que precisa ser repensada pelos profissionais da educação é aquela de se assumir o trabalho como princípio educativo?

**VP** - Sem dúvida, e não é só isto que tem que ser repensado. Hoje há uma tendência internacional, forte, para se discutir a questão do fim tendencial da divisão do trabalho. **Kern** e **Schumann** publicaram recentemente um livro que se chama "Fim da divisão do trabalho?". A tendência é, cada vez mais, de se agrupar tarefas, e isto provoca a necessidade de mais educação geral. Se o indivíduo tem que fazer uma tarefa como a de apertar um botão é uma coisa; mas, se ele vai juntar tarefas, supervisionar uma máquina complexa, ele precisa saber quais são os mecanismos que comandam esta máquina, terá que dispor de uma educação mais geral e menos específica. Mesmo um intelectual que escreve à mão, por exemplo, de repente ele é obrigado a aprender a bater à máquina para poder se utilizar do computador. Nesse sentido, a atividade intelectual se juntou à atividade manual e, nessa confluência, se desmistifica o trabalho intelectual. Vamos a outros exemplos. A sociedade do não-trabalho não é uma sociedade em que o trabalho desaparece. Ele se estrutura de outra forma. É um outro trabalho. Um indivíduo, com uma formação global mais ampla, vai na esquina e compra na banca de jornal um exemplar do "Do it yourself"; como ele não tem dinheiro para mandar construir a sua casa, consulta o livreto e faz tudo ele mesmo. A Europa está cheia disto, os intelectuais constroem suas próprias casas no campo, fazem os armários de seus apartamentos, e assim por diante. Da mesma forma, profissionais de uma determinada área executam serviços de outras áreas, utilizando-se do acesso generalizado às informações específicas.

**EQ** - Isto justifica ou fundamenta o que se tem chamado de politecnia?

**VP** - Olha, eu não gosto da palavra politecnia. Falemos de poli-

valência, de amplitude de conhecimentos. O mundo moderno exige uma cultura mais ampla; não se trata de politecnia, não gosto do termo, não temos por que usá-lo. Isto faz parte de uma bobagem, de uma brincadeira, que tem mitificação por trás. Intelectual não tem mito, intelectual pensa.

**EQ** - E quanto à discussão sobre o fim da História, que tem despertado a atenção de intelectuais, o que você pensa sobre isto?

**VP** - Acho que esta discussão sobre o fim da História está malcolocada, talvez tenha muito a ver com o ceticismo de intelectuais em relação às teorias que antes eles adotavam; tem a ver com o desencanto enorme que nos foi trazido por esta ebulição do Leste Europeu, da União Soviética, do Cambodja, do Irã. Por outro lado, estamos desde há muito enfatizando o movimento expansivo e homogeneizador do capitalismo. Hoje percebemos que o capitalismo carrega com ele também uma enorme heterogeneidade. O movimento expansivo e homogeneizador do capitalismo, porém, foi se aprofundando e se concentrando em determinadas áreas, que vão avançando cada vez mais, ao invés de incorporar a periferia. O capital circula cada vez mais na direção norte-norte, formando uma sociedade do não-trabalho, enquanto a periferia permanece uma sociedade do trabalho. Na medida em que isto vai também atingindo o socialismo, no sentido de que o socialismo vai se desmoronando e vai se incorporando ao capitalismo avançado, o que resta para as áreas periféricas é indagar se existe a possibilidade de incorporação. A grande discussão está aí, se ainda dá para incorporar e de que maneira atrelar. De que maneira cada país pode jogar o seu anzol e se atrelar nesse bonde, que é o bonde da grande riqueza. Acho que há pouca clareza sobre este assunto, fundamentalmente porque a História é profundamente contraditória e nela o inesperado irrompe, não se tem - felizmente - controle sobre os movimentos da sociedade e da política. Se temos chances, ou não, depende do que vai acontecer aqui e em outras partes.

**EQ** - Nesse sentido, não se pode dizer que a História acabou. Afirmar isso é como dizer que a História é somente a história do marxismo. Como não se realizou, totalmente, na maioria de suas hipóteses, então a História acabou.

**VP** - Pois é, isto é uma piada. Resulta de uma perspectiva estreita.

**EQ** - O capitalismo, com um alto avanço tecnológico, seria, então, a forma de sociedade ideal?

**VP** - Será que ainda existe a possibilidade de se falar em ideal? Existe vida ideal? Em tudo entram escolhas, e toda escolha é trágica. Em qualquer escolha, descartam-se mil outras possibilidades. O capitalismo implica descartar-se de várias possibilidades. Na minha opinião, não se pode dizer que algo é ideal. Não existem energias utópicas suficientes para que se possa, novamente, diante do ceticismo generalizado face aos acontecimentos internacionais e à participação no poder, conduzir as pessoas a emprestarem o seu ânimo à defesa de coisas preconcebidas, de um plano ou de alguma coisa ideal. Admito que se possa lutar por ideais abstratos, tipo igualdade, justiça, mas também, hoje em dia, há uma grande discussão a respeito da própria justiça e sua factibilidade. Está tudo colocado em discussão. Nesse sentido, o momento de hoje é mais rico do que se estivéssemos no início do século.



**EQ** - Nessa simpatia pelo capitalismo, como é que fica a questão das classes sociais?

**VP** - Uma resposta que eu poderia dar, e esta é uma discussão complicada porque também está em questão, é a de que o capitalismo pode ser amansado através do Estado de Bem-Estar Social, como ocorre nas sociedades européias. Continua sendo uma sociedade de classes, porém todas as pessoas têm assegurado um certo padrão de vida. A Inglaterra, a Alemanha, a França são exemplos disto. São formas de bem-estar que equalizam, criam uma certa base igualitária, e a partir daí se estabelecem os desníveis sociais. Este tipo de domesticação do capitalismo tem recebido muitas críticas com base no marxismo. Seriam formas de corromper a classe operária, amansá-la e controlá-la. Noutros países capitalistas, não se pode falar em Estado de Bem-Estar porque neles se

acredita que o bem-estar é gerado simultaneamente pela família, pelo emprego e pelo Estado. A soma disto, expressa no "quantum" do salário, é que leva a pessoa a comprar o seu bem-estar. É o caso dos Estados Unidos e do Japão, que vêem a questão do bem-estar desta maneira. Já na Europa, considera-se a questão do bem-estar através da ação do Estado. Mas, também esta questão está sendo revisada, e aí já entraria numa outra questão: estaríamos no fim da era keynesiana em que o desenvolvimento se dá através da demanda que gera oferta, ou seja, através da sociedade de consumo de massa? Não é que se possa estar no fim do keynesianismo, estaríamos no fim do consumo de massa, pois ele permanece. É porque o lucro maior não se forma mais através da produção para o consumo de massa; o "surplus profit", o lucro suplementar, que impulsiona verdadeiramente o capitalismo, se formaria, hoje, através da diferenciação, ou seja, através dos produtos altamente sofisticados que, pelo alto custo, só podem ser consumidos por uma pequena parcela da população. Neste sentido, a partir de um determinado patamar, as desigualdades se aprofundariam. A isto se alia uma crise fiscal dos Estados que cada vez mais são assoberbados pelos custos do sistema do bem-estar. Além disso, há o grande problema da população que vive e envelhece cada vez mais e os tratamentos médicos que se tornam cada vez mais caros. Há menos crianças mas também menor número de pessoas para trabalhar e, apesar disso, desemprego. O Estado tem também que sustentar uma parte da população com idade para fazer parte do PEA, mas que não chega a ser economicamente ativa. São muitas complicações juntas, de tal modo que não se sabe a que poderão levar; se vão levar à possibilidade de manutenção do Estado de Bem-Estar Social existente ou não.

**EQ** - Esse Estado de Bem-Estar Social está associado à social-democracia?

**VP** - A social-democracia é uma visão da sociedade que deriva do movimento operário, sem ser mais marxista, e que pretende uma sociedade mais igualitária. Não o comunismo, mas um socialismo mitigado, e pode se realizar através do Estado de Bem-Estar numa sociedade capitalista. Ocorre que o modelo que a inspira, em parte, vem sendo realizado também por partidos que não são sociais-democratas, graças à conjuntura internacional do pós-guerra. Assim, sociedades altamente pilarizadas, ou seja, com classes sociais que

ainda tomam a forma de pilares como na Idade Média, desenvolveram o Estado de Bem-Estar sob a dominância de partidos democrata-cristãos. A Holanda é um exemplo disto. Assim, em geral, o Estado de Bem-Estar está associado à social-democracia, mas não significa que só a social-democracia tenha construído Estados desta natureza.

**EQ** - Uma palavra final, professora, sobre a questão universitária, e mais precisamente sobre a autonomia da universidade, objeto de tanta discussão nos dias atuais.

**VP** - Eu tenho uma proposta concreta sobre o tema, e que é a de limitar a autonomia universitária de acordo com as funções da universidade. O que quero dizer é que estamos vivendo, e isto está ocorrendo em todo o mundo, um momento de redefinição das funções da universidade. Entendo que esta questão da autonomia universitária deve se restringir à questão acadêmica na medida em que as universidades servem à vida prática, à sociedade e ao Estado. Portanto, a autonomia esbarra na necessidade de negociação permanente com a sociedade e com o Estado para que a universidade possa cumprir as suas funções. A minha proposta é a de existência de órgãos conjuntos de mediação entre a universidade e o Estado através do qual essa autonomia possa ser exercida.

*Em tudo entram  
escolhas,  
e toda escolha  
é trágica.*



# "a formação social da mente" de l. s. vygotsky

Marta Maria Almeida Castanho Pernambuco\*

**Organizadores:** Michel Cole, Vera John-Steiner, Silvia Scribner, Ellen Souberman

**Tradutores:** José Cippola Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche

**Coordenação de Tradução:** Grupo de desenvolvimento e ritmos biológicos-Dep. de Ciências Biomédicas - USP

**Título original:** MIND IN SOCIETY - THE DEVELOPMENT OF HIGHER PSYCHOLOGICAL PROCESSES - Havard College

Vygotsky é a moda do momento para quem quer entender a construção do pensamento infantil. Depois de muitos anos, quando toda teoria construtivista estava baseada quase exclusivamente no pensamento de Piaget, começa a surgir uma onda vygotskyana, inicialmente através de edições portuguesas e finalmente com a primeira edição brasileira, numa tradução bem cuidada da Formação Social da Mente, pela Livraria Martins Fontes, na coleção Psicologia e Pedagogia. Esse livro vem acompanhado de outro volume da mesma coleção e da mesma editora, PENSAMENTO E LINGUAGEM e de LINGUAGEM, DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM, edição conjunta Ícone/EDUSP, uma coletânea reunindo também trabalhos de Leontiev e Luria. Outras obras do grupo de Vygostky também estão sendo traduzidas e publicadas no Brasil, entre elas, PENSAMENTO E LINGUAGEM de A. R. LURIA, publicada pela Editora Artes Médicas. O "boom" editorial responde ao modismo surgido.

\* Professora do DEPED - UFRN.

Nesse panorama é que vale a pena retornar ao primeiro livro traduzido no Brasil e enfocá-lo nesta resenha. É uma coletânea de textos selecionados e editados, na década de 70, pelos organizadores da versão inglesa com ajuda de um dos principais discípulos de V., A. R. Luria. Procura dar uma visão panorâmica da obra de V., já que só havia em inglês a versão de Pensamento e Linguagem e de 10 artigos. O restante da obra de V., em torno de 10 livros e 150 outros trabalhos entre artigos, conferências, relatórios, manuscritos, comentários de outros autores, verbetes de enciclopédia, planos de cursos e relatórios, abrangendo desde estudos sobre literatura, ensino de língua até tópicos específicos de psicologia experimental, passando por trabalhos sobre deficientes físicos e mentais e sistema escolar, entre outros tópicos; só existia em russo.

Tanto o original inglês como a versão brasileira revelam um cuidado incomum nesse tipo de publicação: são trabalhos de primeira ordem, executados por especialistas da área de desenvolvimento humano. Além dos oito artigos selecionados, constam no livro: um prefácio conjunto dos quatro organizadores, uma introdução, um posfácio e a relação das obras de V., além das notas de referência de cada capítulo e uma nota biográfica do autor, elaborada por A. R. Luria.

O prefácio descreve o processo de organização do livro, os critérios de escolha e edição dos textos. A relação de obras chega a ser exaustiva e está em ordem cronológica de elaboração, o que permite acompanhar a trajetória de V. ao longo do tempo. As notas trazem as referências bibliográficas disponíveis e indicações gerais que permitem a localização geral da idéia, mesmo quando a referência completa inexistente.

A introdução, escrita por dois dos organizadores, Cole e Scribner, da Rockefeller University, procura situar a produção no contexto da época em que foi elaborada (décadas de 20/30), apontando as questões que a Psicologia de então se colocava, o contexto pós-revolucionário da URSS e as implicações que tiveram sobre o pensamento de V.. Salienta o projeto de V. em superar as posições antagônicas do Behaviorismo e da Gestalt, criando um método marxista para psicologia experimental e fundando o que chamou de Ciência Comportamental Unificada: a produção de conhecimento que descreve e explica as funções psicológicas superiores (comportamentos complexos típicos dos seres humanos) de forma compatível com a compreensão dos mecanismos cerebrais, através da história de seu desenvolvimento (gênese) e dentro de um con-

texto social em transformação (cultura).

Mostra os mecanismos teóricos (viés metodológico) e experimentais que V. usa no processo, como incorpora conhecimentos e produção de outras áreas e/ou autores e como cria instituições e forma seguidores que, apesar das vicissitudes políticas, garantem a continuidade e a propagação do seu pensamento.

Já o posfácio, escrito por John-Steiner e Souberman, da University of New Mexico, retoma os temas abordados, resgatando a forma de análise de V., que desdobra conceitos até então usados de uma única forma ou inter-relacionados por relações questionadas, trazendo à tona as suas similaridades e distinções, ou seja, na minha linguagem, estabelecendo contraposições que clarificam o seu processo de interação. Propõe uma releitura do livro, identificando, para além das informações já assimiladas, proposições teóricas que podem contribuir para a constituição de linhas de pesquisa contemporâneas (décadas 70/80). Destaca e reorganiza em grandes categorias as contraposições mencionadas e conceitos novos, como o de zona proximal de desenvolvimento e mediação simbólica, apontando o significado que tem hoje também para a educação, para a própria psicologia e para uma compreensão do mundo.

O livro não é fácil de ser resenhado. Já a introdução e o posfácio permitem interpretações novas a cada releitura. Os organizadores parecem ter incorporado parte do traço vygotskyano de, em uma linguagem aparentemente fácil e didática, introduzirem uma grande quantidade de informações e de relações estabelecidas, que tornam o texto denso e passível de leituras sucessivas, cada vez mais ricas. Quanto mais se lê, quanto mais se ficha, mais relações e afirmações aparecem. Cada frase parece conter a síntese de tantos processos (o da descrição do evento, da elaboração do texto, da vivência do autor, das suas fontes de inspiração e questionamento) que parece ser uma leitura inesgotável! As descrições vividas, o uso de exemplos transparentes são um constante desafio para a retomada e compreensão das nossas próprias vivências em todos os níveis: da prática de pesquisa e docência, da elaboração intelectual, da descoberta de conceitos, da comparação e incorporação de outros conhecimentos e autores, da organização do observável,...

Que esta resenha seja o convite para que se possa entrar de cabeça nesse universo, sem ficar somente na superfície das suas águas. Vale a pena o mergulho!

Só para dar uma idéia do que V. nos proporciona:

- oito capítulos agrupados em duas partes: 1. Teoria básica e dados experimentais, e 2. Implicações educacionais. A primeira, com 5 capítulos, abre com uma discussão da função do símbolo e do instrumento no desenvolvimento da criança, onde, além de uma nova visão sobre o processo de domínio da linguagem, são introduzidas as primeiras contraposições, explicitada a idéia de mediação e delineados princípios básicos que orientam toda a obra, tais como: a distinção entre comportamento humano e animal e o papel da interação social no desenvolvimento. Os capítulos 2 e 3 tratam de percepção, atenção e memória. O 4, mais curto, "organiza" os anteriores, tratando da internalização das funções psicológicas superiores como um todo, sintetizando e ampliando os conceitos, relações e contraposições estabelecidas nos capítulos anteriores. O capítulo 5 introduz os "problemas de método", refletindo sobre os experimentos realizados e delineando uma nova forma de organização experimental que permite obter dados controlados sobre a dinâmica dos processos e explicitando como a própria organização dos arranjos está condicionada e responde criativamente à postura do pesquisador. O título da 2ª. parte parece introduzir um relato do tipo: "conseqüência da pesquisa para o processo pedagógico". Ledo engano. Em três capítulos, que funcionam quase como exemplos, são tratados, da mesma forma que na primeira parte, aspectos relacionados com aprendizado ou melhor aquisição: de novo, o ponto de partida é o desvendar de processos dinâmicos, do desenvolvimento, através do repensar a relação entre aprendizado escolar e desenvolvimento, o papel do brinquedo e a pré-história da escrita na criança,

- a forma da exposição que mescla o diálogo com outros autores e com o pensamento contemporâneo com a construção do pensamento do autor. A todo momento, V. está retomando os dados experimentais disponíveis e os esquemas de interpretação a eles associados, para criticá-los, assimilá-los, ampliá-los, em outras palavras, superá-los com uma interpretação mais abrangente. Cada nova idéia é constituída, nesse diálogo, com os predecessores e contemporâneos da psicologia e fora dela: são constantes as referências a lingüistas, historiadores e antropólogos. A cada passo, discute o como e o porquê direciona o seu pensamento: utiliza-se do materialismo dialético como um fundamento, como o impulsionador para criação de novos conceitos e procedimentos experimentais, que permitam superar a aparente confusão e chegar à essência

dos processos;

- uma busca de coerência se transfigura em descobrir, construir, à vista do leitor, o próprio conhecimento. A teoria não surge pronta, e os dados são interpretados a partir dela. É urdida, passo a passo, com exemplos e relatos experimentais esclarecedores, que nos dão, já na primeira leitura, uma sensação de compreensão global. No entanto, a cada nova leitura, novos elementos surgem à tona, novas possibilidades são percebidas;

- V. fala, todo o tempo, de aspectos ou conceitos que tradicionalmente aparecem na leitura como fragmentos: desenvolvimento, cognição, memória, percepção, atenção, aprendizado escolar, brinquedo, ultrapassando sempre o domínio específico de cada um deles, mostrando as relações que estabelecem entre si. Os fragmentos ganham corpo, organicidade e fazem parte do todo que é o desenvolvimento das funções psicológicas superiores do ser humano enquanto espécie e indivíduo, especialmente, enquanto humano, histórico e contextualizado culturalmente. Não se trata, portanto, do desenvolvimento só da criança, mas da própria idéia de desenvolvimento psicológico humano, estabelecendo elos que permitem sair do discurso generalista sobre a interação dos fragmentos e perceber, mais ainda, criar, modos de descobrir como essa interação se constrói.

A leitura da "Formação Social da Mente" extrapola, portanto, o interesse específico da construção mental da criança e traz contribuições significativas, não só para os construtivistas e educadores mas também para os que se interessam pela produção do conhecimento como um todo.

Dizer mais numa resenha não é só reduzir o alcance do livro, mas também tirar do futuro leitor o prazer da descoberta e do resgate da riqueza que ele nos proporciona.

# infância\*

Myriam Coeli

O alfabeto na lousa  
desafia a memória.  
A lição explorada  
no caderno escolar.  
O livro com figuras  
e de linhas tão puras,  
mas de linhas tão certas  
para idéias incertas.  
No ritmo das palavras  
e na cor das estampas  
meridianas lavras  
para futuras searas.

O mistério no mapa  
vivas cores exprime  
com nomes imperfeitos  
à lucidez dos versos;  
mas olhado direito  
traz concreto cansaço,  
parco e sério repasto  
para o traje e o pão  
não lidos, consumidos  
por nosso corpo e mãos.

O cansaço nos olhos  
e na trêmula mão,  
já máquina o corpo.  
Nas palavras, o ofício,  
a metáfora e o chão,  
mas na voz, mansidão.

---

\* Poema extraído de:

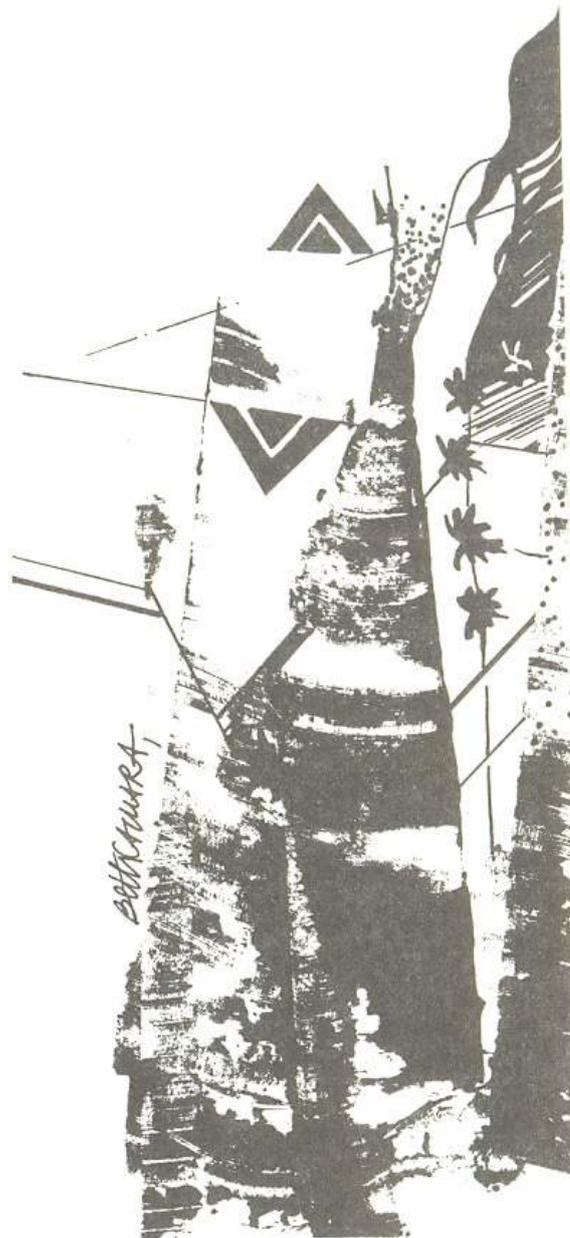
SILVEIRA, Celso (org.) Ave, Myriam. Natal, Ed. Universitária / Clima, 1984.

O consciente lirismo,  
domiciliar abrigo  
de cantigas e versos  
de ilusória razão  
- não livres, consumidos  
por nossa arte e ação.

O alfabeto na lousa,  
liberto mapa ao lado  
era outra dimensão.  
Era um mundo inventado;  
domínio colorido,  
janela transtornada.  
Nós, sonhos matinais,  
íamos de terra em terra  
a ignorado reino  
que, por distração única,  
não estampava o jornal.

Sonhos tão bem talhados  
de emocional invento,  
- reinos confabulados  
de ritmos e de fábulas  
consustanciados  
com coisas que na mente  
germinavam. Não foram  
os traços, pontos negros  
das rotas cardeais.

O mundo em nossas mãos  
do mapa a lição  
de ocasionais veredas  
para se olhar contidas  
e inventar dimensões.  
- Que já nos padecia  
com lirismo e poesia  
buscada posição.



Letras surpreendem frases  
- crença e libertação.  
Números repetidos,  
súbito consumidos  
que, somados, só davam  
para as circunstâncias  
das vestes e do pão.

Pra todos a lição.  
O enfeite da palavra  
era o exato enigma  
que a língua falava  
e escrevia a mão.  
A lúcida certeza  
que o desafio atesta  
das coisas repetidas,  
como risos em festa:  
- No caderno, exercícios  
relidos ao lampião.

A coragem e o mando  
neste mundo criação  
que compensação, só  
do alfabeto, na lousa,  
do mistério, no mapa,  
do alimento, à mesa,  
de palavras tão poucas,  
palavras de amor doadas,  
doando, sem pedir nada.

Cadernos apontados,  
repetida lição.  
Tão triste tinha a face,  
mas sorrir por disfarce  
vista à luz do lampião  
que a dádiva nos dava  
das vestes e do pão.



# a escola myriam coeli

Eli Celso Araujo Dantas da Silveira\*

Antes paramos num açougue na Avenida das Fronteiras,  
o marchand gordo e de penugens brancas,  
veio e trouxe mais uns dois meninos conhecedores do lugar e bons  
[ guias.

Fomos sempre em frente e à direita.  
Paramos na Escola Desembargador Defunto Varela Barca, lá não  
[ estavas.

Indagamos sobre as casas estendidas pelos morros,  
fomos sempre em frente e à direita.  
A grande feira livre, à direita contornando para sempre.  
Tudo isso para chegar na minha mãe, na casa da minha mãe.  
Na primeira curva, mais uma escola Defunto Desconhecido,  
[ mas era defunto.

Já podíamos ter dobrado à esquerda, mas dobramos à direita,  
[ sempre em frente.

Pensamos que fosse lá, a Escola Myriam Coeli, mas era a Escola  
[ Defunto

Alceu Amoroso Lima, da Academia Brasileira de letras, dizem,  
[ grande homem.

Só existiam mais duas chances, e eu falei a meu pai: - Só acharemos  
Mamãe na última tentativa, foi o que disse.

A outra Escola Defunto Defuntíssimo Paulo Pinheiro de Viveiros; lá  
nos disseram: - tomem a rua da chegada, depois a rua dos  
[ alfinins e

na rua dos coruais está a Escola Defunta Myriam Coeli, tua mãe!  
Tocamos a rua da chegada, mas não achamos a rua dos alfinins,  
[ toma-

mos a rua dos caboclinhos, e meu pai tomou desta vez a  
[ esquerda na

rua flor de muçambê. A Escola Defuntíssima Myriam Coeli está  
lá no fim, tomando um assopro e arrotando com a alma  
[ empanturrada de salame.

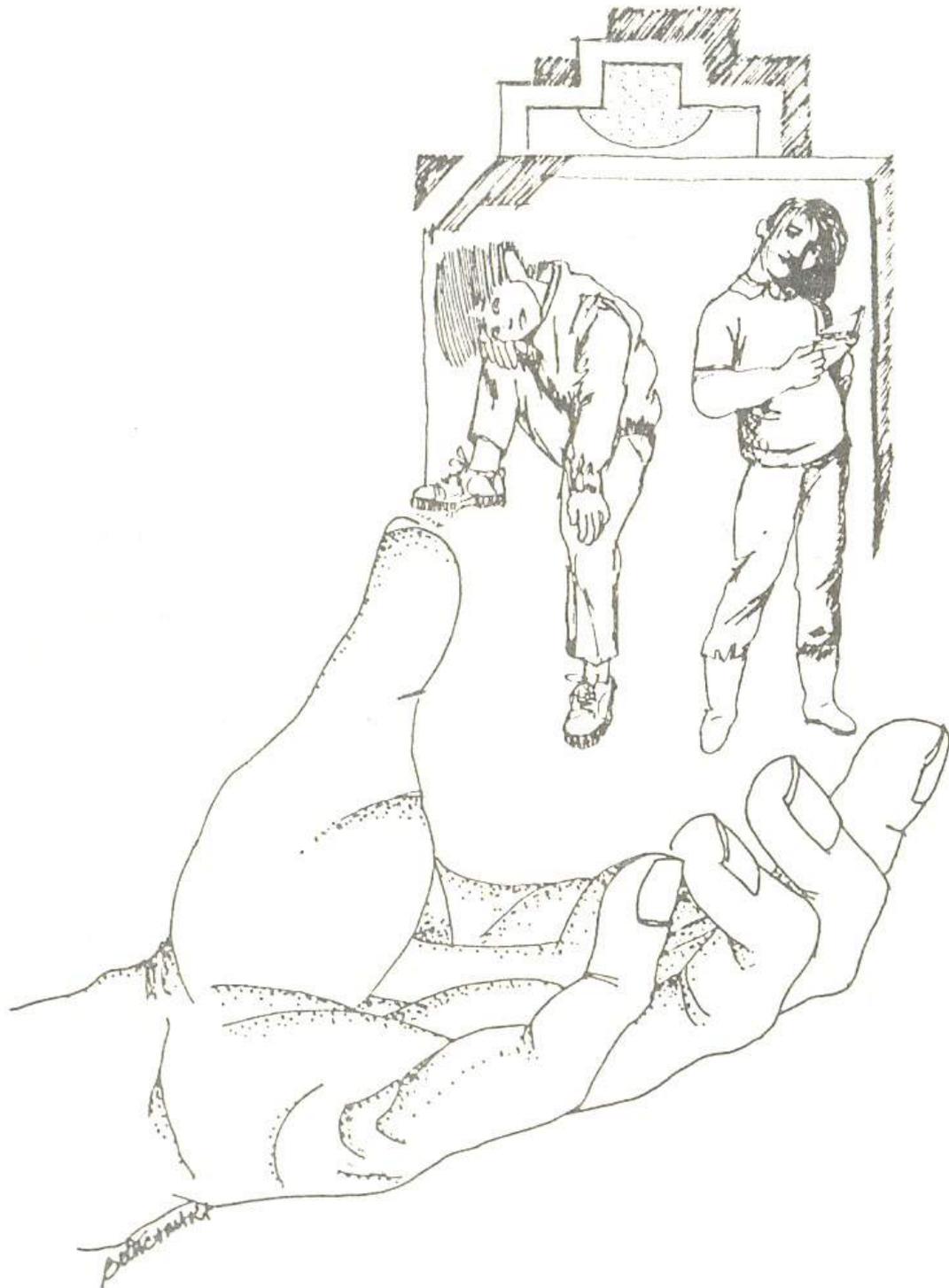
Na minha terra, todas as escolas são Defuntas,  
todos os patronos são póstumos,  
A minha terra, antes de não ser a minha terra,  
É a terra das homenagens póstumas.

\* Poeta natalense, autor do livro "Elogio das figuras borradas". Mestre em Educação pela UFRN.



compra nem quem vende. Desse lado os defensores de Perón, e  
do outro os  
de Allende. E mãe no meio do fogo cerrado, no seio da  
comunidade. Mãe tá  
virada pasto de minhoca, sabe, e o que faço então, é cópia de sua  
mão.

Escola, exclusiva, uma nau, um canhão  
Lápis, giz, palavras em vão.



# de loucos e sãos

Cícero Ronaldo Liberalino\*

E a face do medo. A face.  
E a face do tudo. Medo.  
E a face do nada. Longe.  
E a face de longe  
E longe de homens  
De onde ninguém jamais...

E à face da face, a cara do mundo  
A mão de um sentido, lei de quem sabe  
E vale o mais forte  
Dita o silêncio ... como pra ninguém

Um imenso pátio entre altos muros,  
olhos trás de grades.  
Fixados, contidos; passados, perdidos...  
Um enorme escuro entre a loucura e o crime;  
entre o carrasco e o sábio  
o incerto, o errado  
e o legado a um ser menor...

Por onde fins tecem chaminés  
Homens fabricam seus comandados  
E quantos sãos não serão infiéis  
aos ideais desmandados  
Serão os loucos, os surdos-mudos  
arrebetados de esperar?  
Serão passado, serão futuro?  
Muros ruídos, mundos deparados:  
- Quem são os loucos...  
- Quais são os lados...?

---

\* Médico, mestre em Saúde Pública pela UFRN.

# escola para as camadas populares: um slogan sedutor ou uma proposta perigosa?\*

Maria Salonilde Ferreira (Coordenação)\*\*

Eva Cristini Arruda Câmara Barros\*\*

Eulália Raquel G. C. Neto\*\*\*

Francisca Paula de Oliveira\*\*\*

Roseli Elias de Macêdo\*\*\*

## I - INTRODUÇÃO

A ação que se processa na Escola é um projeto pedagógico adequado às necessidades e interesses da sociedade capitalista. Ao atender aos interesses da burguesia, a escola se torna praticamente inacessível ao proletariado e aos seus descendentes.

Certos fenômenos manifestos a nível do Sistema Escolar - o sucesso, o fracasso escolar, a repetência, a evasão - vêm possibilitando a identificação da função da escola, particularmente a escola elementar, em sua relação com a forma como se estrutura a sociedade. Os estudos da ação pedagógica, que se processam nos limites da instituição escolar, têm permitido detectar o caráter de classe da ação educativa.

---

\* Financiamento INEP - Pró-Reitoria de Pesquisa - UFRN.

\*\* Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN.

\*\*\* Aluna do Curso de Pedagogia - DEPED - UFRN.

Nesta perspectiva, o estudo da dinâmica do jogo de interesses de classe se impõe segundo a problemática que se tentará explicitar: num primeiro momento, aprofundar o conhecimento dos mecanismos de mediação do processo discriminatório que se opera na escola; noutro, detectar a viabilidade de atendimento aos interesses da classe operária via escolaridade formal.

As abordagens teóricas que atribuem um caráter político à instituição escolar percebem-na como vital à classe operária e a outras camadas do proletariado. Os estudos que se vêm desenvolvendo a partir dessas abordagens apontam mecanismos que poderão tornar a escola menos discriminatória. A preocupação central relativa a esta questão requer a ampliação do conhecimento dos fatores que possibilitam a concretização de um projeto pedagógico a favor do proletariado.

Este estudo se norteia pelo princípio básico segundo o qual a análise de qualquer problema posto pela sociedade requer a compreensão de suas inter-relações com a forma como se estruturam as relações sociais de produção e reprodução. Isto se aplica aos problemas manifestos no âmbito educacional, seja em termos da educação não-formal ou da educação institucionalizada.

Neste sentido, a apreensão da problemática expressa ao nível da educação formal só se efetivará no bojo do movimento da realidade social em seu conjunto.

Esta perspectiva obriga a considerar os fatos particulares na totalidade na qual eles se inserem. Este fato implica privilegiar muito mais a apreensão das relações entre os fenômenos do que os fenômenos em si mesmos.

O encaminhamento que se dará à análise exige que a questão pedagógica, enquanto fenômeno particular, seja considerada em suas relações com a totalidade das relações sociais, ultrapassando os limites da instituição escolar em si mesma.

Embora este trabalho tenha por objeto a ação pedagógica desenvolvida na instituição escolar, esta situar-se-á em suas inter-relações com o contexto mais amplo que caracteriza as relações sociais no interior da sociedade burguesa. A escola, nesta sociedade, será sempre uma escola burguesa, qualquer que seja seu funcionamento interno.

Não se pode transformar a escola burguesa no interior dela mesma e, muito menos, forjar o socialismo pela ação pedagógica. Mas a luta contra o capitalismo se dá no interior mesmo deste sistema.

Como afirma Marx: "As armas das quais a burguesia se serviu para derrotar o feudalismo voltam-se hoje contra a própria burguesia.

Mas a burguesia não forjou apenas as armas que lhe darão a morte: ela criou também os homens que manejarão estas armas - os operários modernos, o proletariado" (p. 39).

As lutas oriundas da contradição fundamental entre capital e trabalho, que determinam o confronto entre as classes, é que são capazes de pôr fim à sociedade burguesa e todo o seu aparato, inclusive o aparelho escolar burguês.

Como todas as instituições públicas da sociedade burguesa têm como mediador o Estado, estas adquirem através dele uma forma política. Assim, a luta de classe perpassa todas as instâncias da sociedade.

À medida que o capital se acumula, a ciência se objetiva no capital constante em oposição ao trabalho vivo - a força de trabalho -, que se torna cada vez mais débil e sem defesa perante a automatização do trabalho. Esse processo determina a estagnação do ensino para os operários e a monopolização da produção intelectual pela burguesia. É assim que a exploração do proletariado, tanto em termos material, como intelectual e cultural, determina a deterioração da classe, levando-a a lutar pela propagação do ensino a todos. Isto se dá pela força, em lutas e batalhas reivindicatórias de caráter econômico e político contra a burguesia, que tudo faz para burlá-la.

No sentido de dimensionar com maior profundidade essa luta, torna-se necessário identificar que classes e camadas de classe freqüentam a escola pública.

Neste âmbito, a problemática que se coloca é saber se é possível identificar a origem social da clientela escolar, para, num estudo posterior, se analisarem práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição escolar que têm como meta atender aos interesses da classe operária e de outras camadas do proletariado.

## II - OBJETIVOS

O trabalho objetiva estudar os problemas postos no âmbito da educação escolar em suas relações com o contexto mais amplo da sociedade burguesa.

Os fatos demonstram que o sistema de ensino brasileiro apresenta um caráter excessivamente seletivo.

Em 1980, do total das crianças pertencentes à faixa etária de 7 a 14 anos, 48,1% não sabiam ler nem escrever. O déficit em relação a esta população era de 39,2%, e, dos inscritos no nível de ensino de 1º. grau, 27% se encontravam na 1ª. série.

Os dados evidenciam a insuficiência do sistema para atender às necessidades educacionais da população escolarizável, mesmo ao nível da educação obrigatória prevista na Lei 5.692/71.

No entanto, pouco sabemos acerca da população vítima do processo discriminatório desencadeado pela escola.

Nesta perspectiva, um estudo da população que tem acesso à escola se impõe segundo a problemática que se tentará especificar: de um lado, aprofundar os conhecimentos sobre o processo discriminatório que se efetiva já ao nível da escola elementar; por outro lado, caracterizar a clientela que sofre esse processo de discriminação.

A um nível mais restrito tratar-se-á de identificar a origem social dos alunos que freqüentam a escola elementar.

### III - PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Os objetivos e o questionamento que norteiam o trabalho exigem um objeto de estudo abrangendo um conjunto de indivíduos pertencentes às diversas classes sociais.

Os aspectos a serem estudados se referem ao chefe de família, para identificar sua origem social. Assim, foi considerada a relação com o setor de produção, a ocupação, a hierarquia na organização do trabalho e os meios como se apropria da riqueza socialmente produzida. Além dessas informações, foram analisados, ainda, o nível de instrução, salário e renda familiar.

Para a consecução dos objetivos propostos, foi definido um plano de coleta de dados incluindo informações primárias e secundárias.

Os dados foram coletados da documentação existente nas escolas selecionadas para este estudo e através de entrevistas com os chefes de família da clientela que compõe a amostra.

Para compor o universo da pesquisa, foram escolhidas escolas da rede de ensino público da cidade do Natal.

A seleção das escolas se fez seguindo os critérios abaixo relacionados:

- o nível de ensino. Compuseram a amostra escolas que ofereciam o ensino de 1º. grau pelo menos até a 4ª. série deste ní-

vel de ensino;

- os setores da administração educacional. As escolas foram escolhidas dentre aquelas pertencentes ao setor público.

O universo da pesquisa se compõe das escolas da rede de ensino público da cidade do Natal, abrangendo um total de 146 escolas, sendo 43 municipais e 103 estaduais.

As escolas municipais ministram apenas o ensino de 1º grau. Das 43 escolas, 10 oferecem este nível de ensino até a 8ª. série, 24, até a 4ª. série e 09 funcionam com as séries anteriores à 4ª. série deste grau de ensino.

As escolas estaduais apresentam uma situação bastante diversificada em relação ao grau de ensino. Das 103 escolas, 32 oferecem o 1º grau completo, 29 oferecem apenas o ensino de 1ª. a 4ª. séries, 17 oferecem 1º. e 2º. graus, 08 oferecem o ensino de 5ª. a 8ª. séries e 06 escolas ministram o ensino de 5ª. a 8ª. séries e 2º. grau.

# Tabela I

## Natal / RN

DEMONSTRATIVO DAS ESCOLAS SEGUNDO O GRAU DE ENSINO, SÉRIES OFERECIDAS E A DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA: ESTADUAL - MUNICIPAL  
AGOSTO / 88

GRAU / SÉRIE	DEP. ADMINISTRATIVA		
	TOTAL	ESTADUAL	MUNICIPAL
2º. grau	7	7	-
1º. grau completo	17	17	-
1º. grau - 5ª./8ª. e 2º. grau	42	32	10
1º. grau - 5ª./8ª.	6	6	-
1º. grau - 1ª./6ª.	8	8	-
1º. grau - 1ª./5ª.	1	1	-
1º. grau - 1ª./4ª.	2	2	-
1º. grau - 1ª./3ª.	53	29	24
1º. e 2º. grau	10	1	9
TOTAL	146	103	43

FONTE: SEEC - USP - RN

Dentre estas escolas públicas, foram selecionadas aquelas que ministram o ensino de 1º. grau, pelo menos até a 4ª. série deste grau de ensino, perfazendo um total de 113 escolas. Destas, 34 pertencem à rede de ensino municipal.

As escolas foram classificadas em grupo, obedecendo aos critérios estabelecidos pela Secretaria Estadual de Educação e Cultura - SEEC. Esta classificação se constitui de 6 grupos, sendo que cada grupo reúne as escolas pela proximidade dos bairros em que se localizam.

A mostra se constitui de 10% das unidades escolares que compõem cada um desses grupos. A escolha se deu por sorteio aleatório, perfazendo um total de 12 escolas assim distribuídas: 05 escolas da rede estadual que ministram o ensino de 1º. grau até a 8ª. série e 04 que oferecem este grau de ensino até a 4ª. série; 03 escolas da rede municipal, sendo 01 com 1º. grau completo e 02 oferecendo até a 4ª. série.

Para identificar a origem social dos alunos que freqüentam a escola pública, definiu-se uma amostra estratificada sistemática de 5 em 5. Assim, em cada turma de cada série, foram sorteados 5% dos alunos que compõem a turma. Esse percentual foi definido a partir de um cálculo aproximado, tendo por base um número hipotético de alunos em cada turma.

As 04 escolas da rede estadual com o 1º. grau completo perfazem um total de 105 turmas. Se essas turmas tivessem uma média de 20 alunos, ter-se-ia um total de 2.100 alunos. As 05 unidades escolares com 1º. grau até a 4ª. série têm ao todo 33 turmas. Utilizando-se o mesmo cálculo médio, ter-se-ia 660 alunos, perfazendo, a rede estadual, um total geral de 2.760 alunos.

As 03 escolas de 1º. grau da rede municipal totalizam 104 turmas com um total hipotético de 2.080 alunos.

A partir dessa hipótese, as escolas da amostra teriam, em 1989, 4.840 alunos inscritos no ensino de 1º. grau. Uma amostra de 5% se comporia de 242 alunos, o que poderia ser considerado uma amostra significativa.

Para determinar a amostra, foram coletados dados sobre a matrícula por série e turma em cada uma das escolas selecionadas. Os alunos inscritos nas 12 escolas em 1989 perfazem um total de 6.058. Assim, a amostra para identificar a origem social da clientela que freqüenta a Escola Pública em Natal se compõe de 310 alunos. Sendo dois eliminados, passou a se constituir de 308.

A partir desses dados, efetivou-se a análise.

#### IV - CONSIDERAÇÕES GERAIS

A análise inclui os dados sobre a origem social dos alunos e a caracterização dessas classes no que se refere a salário do chefe de família, nível de instrução e renda mensal da família.

Os dados evidenciam que os alunos que freqüentam a escola pública se originam predominantemente (72,5%) da pequena burguesia. O proletariado se encontra sub-representado: apenas 27,5% dos alunos são oriundos dessa classe. Destes, 18,5% são de origem operária e 9,0% se compõem da camada social classificada por Marx como superpopulação relativa. Desta, 5,0% são trabalhadores flutuantes e 4,0% são trabalhadores estagnados.

Se “camadas populares” significasse apenas o proletariado, poder-se-ia afirmar que a escola não existe para essas camadas. Se o conceito de “camadas populares”, no entanto, não se restringir à origem de classe, e incluir camadas de classe que se assemelhem pelas suas condições de existência, parcelas de outras classes serão incluídas nas “camadas populares”. A parte menos favorecida da pequena burguesia que apresenta condições de vida semelhantes, e, muitas vezes, inferiores às camadas que compõem o proletariado, se incluirá também nas “camadas populares”.

# o uso do registro narrativo literário nas estórias orais de alunos de 1<sup>a</sup> série

Maria Cristina H. Sampaio\*  
Alina G. Spinillo\*  
Marilda F. Chaves\*\*

## RESUMO

No enfoque sócio-funcional de Halliday (1973, 1978), a habilidade do uso de diferentes tipos de registros lingüísticos de um indivíduo reflete o acesso que ele teve aos diferentes usos da língua dentro de sua comunidade. Nesta perspectiva, estudos como os de Rego (1976), Wells (1982) e Snow (1983) demonstram que a experiência de crianças não-alfabetizadas com o registro de estórias desencadeia mudanças importantes no uso de sua linguagem, promovendo uma transposição das formas de comunicação orais para formas mais compatíveis com a língua escrita. Todavia, a escola, na alfabetização, não considera estes aspectos sócio-funcionais no ensino da língua escrita, limitando-o a uma mera prática de codificação e decodificação. Neste trabalho, investigamos a habilidade de alunos de 1<sup>a</sup>. série de 1<sup>o</sup>. grau de escolas públicas, submetidos à leitura de estórias pelos professor, de criarem textos compatíveis aos registros narrativos literários. O modelo de análise adotado tomou como referência estudos de Rego (1986), Halliday e Hasan (1976) e Labov (1972) com relação ao uso de características convencionais de estórias, conhecimento de registros de estórias e uso de recursos coesivos e outros. Foram encontradas quatro categorias de textos, indicando variação na habilidade de uso deste tipo de registro. Os resultados sugerem que existe relação entre a exposição à leitura

---

\*Professora do Departamento de Psicologia da UNICAP, Recife.

\*\*Supervisora para a Alfabetização de Adultos da Fundação EDUCAR, Recife.

de estórias e a habilidade de uso do registro narrativo literário. Com relação ao papel desempenhado pelos recursos coesivos e outros na organização dos textos, foi observado que estes incidem acen-tuadamente nas produções com características do registro narra-tivo literário. Foram extraídas implicações pedagógicas e educacio-nais.

## INTRODUÇÃO

No enfoque sócio-funcional de Halliday (1973), a natureza da língua está relacionada à função que ela exerce na estrutura social. Segundo o autor, a compreensão dos processos pelos quais passa a criança para se tornar um 'homem social' passa também pela compreensão dos processos lingüísticos relacionados às suas ex-periências dentro de um contexto social. O contexto social é defini-do como "um tipo generalizado de situação que é por si só signifi-cativa em termos de categorias e conceitos de uma teoria social" (HALLIDAY, 1973:63). Tal teoria pode centrar-se em diferentes as-pectos da estrutura social, tais como formas de socialização e transmissão cultural bem como o papel de determinados padrões comportamentais, lingüísticos, etc., na estrutura de poder e controle social.

Nesta perspectiva, a língua assume um papel relevante no proces-so educacional se considerarmos que o 'êxito escolar' depende, em grande parte, do domínio não apenas da variedade lingüística de prestígio, mas de seu uso, que se configura em diferentes estilos de discursos - ou registros lingüísticos, associados às diversas formas como a língua é usada no âmbito social. Saber usar uma língua, por conseguinte, vai muito além do domínio gráfico-fônico, uma vez que pressupõe uma aprendizagem de natureza sócio-funcional. Não se escreve um bilhete, uma carta ou uma receita utilizando-se das mesmas convenções de uma estória narrativa. Da mesma forma, uma estória narrativa infantil pressupõe um conteúdo e uma organi-zação diferente de uma estória narrativa escrita para adultos. Assim, as funções básicas da linguagem oral (HALLIDAY, 1973) que a criança aprende a dominar no desenvolvimento da aprendizagem de sua língua materna evoluem para funções mais elaboradas da linguagem adulta, envolvendo o domínio de convenções léxico-gramaticais, fonológicas e gráficas, relacionadas aos seus diferen-tes contextos de uso. Estudos como os de Rego (1984), Wells

(1982) e Snow (1983) demonstram que a experiência de crianças não-alfabetizadas com o registro de estórias desencadeia mudanças importantes no uso de sua linguagem, promovendo uma transposição das formas de comunicação orais para formas mais compatíveis com a língua escrita.

Todavia, a escola, na alfabetização, não considera estes aspectos sócio-funcionais no ensino da língua escrita, limitando-o a uma mera prática de codificação e decodificação. Como salienta Rego (1986), a língua ensinada na escola é formal, isto é, sua gramática é muito distinta daquela que utilizamos na fala cotidiana; é abstrata, pois não é inserida em situações concretas e significativas de uso e impessoal, uma vez que envolve um distanciamento entre autor e audiência.

Neste trabalho, investigou-se, numa amostra de 60 alunos de 1ª. série do 1º. grau de duas escolas públicas, a habilidade de as crianças criarem textos compatíveis aos registros narrativos literários, sendo que, na escola-experimental, os alunos foram submetidos à prática de leitura de estórias pelo professor ao longo do ano letivo, o mesmo não ocorrendo na escola-controle.



### O Experimento

Trabalhou-se, em sala de aula, com as crianças, o tema "índio". Foram explorados pelas crianças, com o auxílio de dois animadores e o professor da classe, diversos objetos indígenas, bem como figuras ilustrativas de seus usos e costumes. As crianças ouviram também a leitura de uma estória coletiva sobre o índio, elaborada pelos alunos de uma das classes ao longo do ano letivo. Após, solicitou-se às crianças que fizessem um desenho sobre o índio e contassem a estória do desenho. As estórias foram gravadas individualmente por um entrevistador e, posteriormente, transcritas literalmente.

O modelo de análise adotado tomou como referência estudos de Rego (1986), Halliday e Hasan (1976) e Labov (1972) com relação ao:

- (1) uso de características convencionais de estórias;
- (2) conhecimento do registro escrito de estórias;
- (3) uso de recursos coesivos;
- (4) aparecimento de ocorrências diversas.

Com relação aos dois primeiros aspectos, tomaram-se como base algumas das categorias encontradas no estudo de Rego (1986) na produção escrita de estórias narrativas de crianças pré-escolares.

Em nossa análise, verificou-se que, nas escolas experimental e controle, 46.7 e 80% dos sujeitos, respectivamente, produziram textos com forte ênfase na representação pictográfica (Categoria I), em que a produção da criança se limita a uma mera descrição do desenho, isto é, ela não consegue elaborar um texto com características narrativas, como no exemplo abaixo:

“Aqui é a casa do índio, aqui é o índio que vai dentro da casa dele, o sol, a nuvi, o pé de arve, um negócio pá o índio atirá, aqui é o pau, aqui é a foguera...”

Com relação aos demais sujeitos de nossa amostra, verificou-se que 49% da escola-experimental e 13.3% da escola-controle apresentaram produções com características de estórias narrativas, tais como:

a) textos que se limitam apenas a introduzir a personagem principal e um cenário (Categoria II):

“O índio pegô pexi e butô pá...butô na vasilha e feiz o fogo e butô pá conzinha o pexi pá cumê. E ... e...saiu pá pegá mais pexi. E pegô duas peda e bateu uma na ota pá acendê o fogo e pegô pau. O fogo subiu, aí o pexi ficarum morrendo, quando eles chegaram eles comerum o pexi. E... e... fizerum uma casa, uma oca e butarum os filho deli dentro e forum caçá pexi ota vez.”;

b) textos que apresentam uma introdução e um desfecho, podendo ou não apresentar os marcadores convencionais de início e final de histórias ('era uma vez' e 'foram felizes para sempre'). Não apresentam, todavia, um problema central, isto é, um evento que contribua para a resolução final da situação-problema que, ao contrário, é resolvida subitamente, sem que o narrador explique os meios para tal resolução (Categoria III), como no exemplo abaixo:

“Era uma vez um jacaré. Aí ele andava muito. Tinha um bocado de índio atrás dele. Então um dos índio lhe viu e matô. Depois mataru um pexinho. O pexinho vivia mutiu alegri. Então um dos índios resolverum matá um bravo animal, o rei das selva, o leão. Então todos ficaru alegre e disse: - vô levá para a cabana.”;

c) textos que apresentam um esquema narrativo mais elaborado, em que a criança, além da introdução da história, esboça um problema central, (1) embora o texto seja inacabado (Categoria IV), como no exemplo abaixo:

“Aqui é a terra dos índio e aquí é a terra dos inimigo dos índio. E aquí táva chuvenu aí tá chuvenu. Aí entô o menino, eles ficô tudo na caverna dele. Tudinho e os otu ficô dormindo. Aí depois parô de chovê. Aí no dia seguinte veio os inimigo dos índio pá matá os índio. Ele qué matá porque os inimigo dos índio matô a vaca dele. A vaca dele morreu e os inimigo dos índio foi matá ele e não encontrô a casa deles.”

Não foram encontrados textos que apresentassem uma história completa, com começo, meio e fim, incluindo os marcadores convencionais de início e final de histórias, com uma personagem central, uma situação-problema e um desfecho.

Os resultados sugerem que o desempenho dos alunos da escola-experimental foi superior aos da escola-controle com relação à produção de textos que caracterizam um conhecimento do registro escrito de histórias e de suas características convencionais a um nível de significância de  $\alpha = 0,01$ .

O terceiro aspecto foi analisado segundo a abordagem de Halliday

e Hasan (1976), quanto ao papel desempenhado pelos recursos coesivos na organização de um texto, ou seja, o sistema semântico usado pelos falantes para unir orações umas às outras e relacioná-las ao contexto do discurso, cujos fatores principais são: a referência, a substituição, a elipse, a conjunção e a coesão lexical. As referências pessoais são representadas pelos pronomes pessoais, demonstrativos e advérbios indicativos de lugar. A substituição consiste na colocação de um item no lugar do outro. A elipse, na omissão de um item lexical recuperável pelo contexto, ou seja, a substituição por  $\emptyset$ , como ilustra o exemplo abaixo:

“Uns índio pescarum um viado e cuzinharum nu fogo. Um  $\emptyset$  ficô vigiando a oca, otros  $\emptyset$  ficô fazendo uma festa”.

A conjunção estabelece uma relação de coesão em virtude das relações significativas específicas que se estabelecem entre orações dentro do período, entre períodos dentro de um parágrafo e entre parágrafos no interior do texto, cujos elementos principais são: temporais (então, depois, quando, antes...) como ilustrado abaixo:

“Aí o filho preparô logo o caxão prá mãe dele **quando** ela morreu. **Depois** ele sacodiu ela dentro do caxão e tampô.”

aditivas	- representados pelos conectivos “e” ou “o”;
causais	- indicando relações de causalidade, como: porque, assim;
adversativas	- exprimem constraste: mas, todavia, entretanto;
condicionais	- indicando relações de condição entre cláusulas: se, então;
finais	- indicando relação de finalidade (categoria observada neste estudo, não constando de Halliday e Hasan (1976): para;
itens continuativos	- aí, daí.

Com relação ao papel desempenhado pelos recursos coesivos na organização dos textos dos escolares, observa-se uma maior concentração nas categorias II, III e IV, isto é, nos textos que apresentam características de estórias narrativas, em ambas as escolas, sendo que a ocorrência de uma maior variedade de coesivos é mais freqüente na escola-experimental do que na controle.

Foram observadas também outras ocorrências que não se enquadram nos recursos coesivos, salientando-se as cláusulas avaliativas - contendo uma avaliação do narrador do seu ponto de vista sobre o conteúdo de alguma personagem da estória (LABOV, 1972), como ilustrados nos exemplos abaixo:

- a. "Prá que qui servi o apito? O apito serve prá chamá os otros".
- b. "Eu pensei que o índio era muitiu bom".

Inserção de elementos de sua própria experiência; diálogos entre as personagens; integração textual, ou seja, informações novas introduzidas na narrativa marcadas pelos artigos indefinidos e informações previamente introduzidas, marcadas posteriormente pelos artigos definidos (REGO, 1986); inserção de elementos do fantástico/imaginário e de elementos dos contos de fadas.

Observa-se que os elementos acima descritos também ocorrem apenas naquelas produções com características de histórias literárias, em ambas as escolas, sendo que a inclusão de diálogos entre personagens só foi registrada nas produções das categorias III e IV das produções dos sujeitos da escola-experimental.

## CONCLUSÕES E DISCUSSÃO

Os resultados sugerem que existe relação entre a exposição à leitura de histórias e a habilidade de uso do registro narrativo literário, corroborando com os achados de estudos semelhantes realizados por Scollon e Scollon (1981) e Rego (1985). Com relação ao uso de coesivos e outros recursos, sua incidência acentuada nas produções com características literárias é sugestiva de que a aprendizagem de convenções léxico-gramaticais complexas e mais compatíveis com os usos da língua escrita é possível, independentemente do ensino explícito da gramática, tendo em vista que as crianças estudadas cursavam a 1ª série do 1º grau, cujo currículo ainda não inclui o ensino da gramática normativa.

Esta investigação oferece-nos elementos de reflexão importantes sobre a prática de ensino da língua materna na escola, particularmente na escola pública. Considerando que a clientela que frequenta a escola pública é, por sua condição sócio-econômica, a

que tem menores possibilidades de acesso aos bens culturais disponíveis às classes dominantes (tais como jornais, revistas, livros, etc.), não estaria ela, ao não oportunizar o contato das crianças com os usos sociais da escrita desde o início do processo de alfabetização, tornando sem significado a própria aprendizagem da escrita para estas crianças? A apropriação da variedade social de prestígio de nossa língua pelas classes populares, bem como das formas de seu uso na sociedade, legitimadas pela classe dominante, pode, por si só, não garantir a erradicação das desigualdades sociais, mas certamente será um fator a menos dentre aqueles que contribuem para aprofundá-las.

Finalmente, fazem-se necessários estudos que venham esclarecer a maneira como a criança elabora seu conhecimento sobre a língua escrita bem como que tipos de processos de socialização facilitam esta aprendizagem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. HALLIDAY, M. A. K. **Explorations in the functions of language**. London: Edward Arnald, 1973.
2. \_\_\_\_\_. Hasan, R. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.
3. LABOV, W. The transformation of experience in narrative syntax. In: **Language in the Inner City**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
4. REGO, L.L.B. Descobrimo a língua escrita antes de aprender a ler: algumas implicações pedagógicas. Pesquisa de caso. Universidade Federal de PE, 1984.
5. \_\_\_\_\_. A escrita de estórias por crianças. *Delta*, v. 2, n.2, 1986.
6. SCOLLON R., S.B.K. SCOLLON. **Narrative literacy and face interethnic communications**: Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corp., 1981.
7. SNOW, C.E. Literacy and language: relationships during the preschool years. **Harvard Educational Review**, v. 53, n.2, 1983. p. 165-189.
8. WELLS, G. Preschool Literacy Related Activities and Success in School. In: Olson, D. et al. (eds.) **The Nature and Consequence of Literacy**. (s.l.:s.n), 1983.

1 - Segundo Labov (1972), apenas a situação-problema é necessária para uma estória ser considerada uma narrativa.