

ISSN 1519-3993

**Revista
de**

FEED

**Educação
PUC-Campinas**

n. 23 - Novembro 2007

PENSAMENTO CRÍTICO E EDUCAÇÃO

Revista de Educação PUC-Campinas

Revista semestral da PUC-Campinas

Editor

Maria Eugênia Castanho

Editora adjunta

Patrícia Vieira Trópia

Editora Assistente

Elizabeth Adorno de Araújo

Comitê Editorial

Maria Eugênia Castanho
Patrícia Vieira Trópia
Elizabeth Adorno de Araújo
Luzia Siqueira Vasconcelos
Newton César Balzan

Conselho Editorial Nacional

Dulce Maria Pompêo de Camargo (PUC-Campinas)
Graziela Giusti Pachane (PUC-Campinas)
Heloísa Helena Oliveira de Azevedo (PUC-Campinas)
Itamar Mendes da Silva (PUC-Campinas)
Jairo de Araujo Lopes (PUC-Campinas)
Katia Regina Moreno Caiado (PUC-Campinas)
Vera Lúcia de Carvalho Machado (PUC-Campinas)
Acácia Zeneida Kuenzer (UFPR)
José Carlos de Araújo (UFU)
José Luis Sanfelice (FE/UNICAMP)
Maria Isabel da Cunha (UNISINOS)
Menga Lüdke (PUC-RJ)
Olinda Maria Nogueira (UNISAL)
Valdemar Sguissardi (UNIMEP)
Vera Candau (PUC-RJ)

Conselho Editorial Internacional

Antonio Nóvoa (Universidade de Lisboa)
Bernard Charlot (Universidade Paris 8 e Universidade Federal de Sergipe)
Elisa Lucarelli (Universidade de Buenos Aires)
José Félix Ângulo Rasco (Universidade de Cádiz, Espanha)

Capa

Cláudia Lúcia Trevisan (Mestre em Educação - PGE PUC-Campinas)

Normalização

Ana Helena Cizotto Belline

Agradecimento ao bolsista da graduação

Evandro da Cruz Bastos

Apoio Administrativo

André Gustavo Tomaz dos Santos

Editoração Eletrônica

TOQUE FINAL - Editoração Eletrônica

Impressão

Gráfica e Editora Flamboyant Ltda.

Colaboradores

Os manuscritos devem ser encaminhados à Secretaria da Revista, conforme as "Instruções aos Autores" publicadas no final de cada fascículo.

Assinaturas

Pedidos de assinatura ou permuta devem ser encaminhados à Secretaria da Revista, conforme a "Ficha de Assinantes", publicadas no final de cada fascículo.

Anual: - Pessoa Física: R\$30,00

- Institucional: R\$50,00

Correspondência

Toda correspondência deve ser enviada à Revista de Educação PUC-Campinas no endereço abaixo:

Rod. Dom Pedro I, km 136

Parque das Universidades - 13086-900

Campinas - SP - Brasil

Fone: 55 (19) 3343-7694

E-mail: ccsa.revista@puc-campinas.edu.br

Indexação

Revista de Educação PUC-Campinas é indexada na Base de Dados Latindex, e está classificada como Qualis C - Nacional.

É permitida a reprodução parcial desde que citada a fonte. A reprodução total depende da autorização da Revista.

Revista de Educação

PUC-Campinas

Revista de Educação PUC-Campinas. Pontifícia Universidade Católica de
Campinas. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação
em Educação. - Campinas, SP, n.1 (1996)-

n.23 nov. 2007

Semestral

Resumo em Português e Inglês

ISSN 1519-3993

1. Educação – Periódicos. I. Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDD 370

Ficha elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e Informação da PUC-Campinas

Permuta:

Sistema de Bibliotecas e Informação

Serviço de Publicação, Divulgação e Intercâmbio - SPDI

Rod. D. Pedro I, km 136 - Parque das Universidades

Campinas - SP - CEP 13086-900

Fone/Fax: (19) 3343-7640

C. Eletrônico: sbi-spdi@puc-campinas.edu.br

Endereço para correspondência:

Revistas CCSA

Rod. D. Pedro I, km 136 - Parque das Universidades

CEP 13086-900 Campinas – SP

Fone: (19) 3343-7694 – Fax: (19) 3343-6785

E-mail: ccsa.revista@puc-campinas.edu.br

Editorial 5

ARTIGOS / ARTICLES

Marxismo e Educação: marxismo e reformismo na produção de conhecimento em Educação hoje
Marxism and Education: marxism and reformism in the production of educational knowledge today
Adriana Doyle Portugal 9

Indústria Cultural, Pós-Modernidade e Educação: Análise Crítica da Sociedade da Informação
Cultural Industry, Post-Modernity and Education: Critical analysis of the Society of Information
Alex Santos Bandeira Barra & Raquel de Almeida Moraes 21

A Obra de Pierre Bourdieu em Teses e Dissertações da Pós-Graduação Brasileira: um Mapeamento
The Work of Pierre Bourdieu in Theses and Dissertations of Brazilian After-Graduation Programs: a Mapping
Adriane Knoblauch & Marieta Gouvêa de Oliveira Penna 29

Gramsci: O trabalho Industrial Moderno é o Princípio Pedagógico por Excelência?
Gramsci: Is The Modern Industrial Labor The Educational Principle par Excellence?
Deborah Maria Stefanini 39

A Pedagogia Histórico-Crítica como Expressão Teórica do Marxismo na Educação e a Crítica à Formação por Competências
A Historic-Critical Pedagogy as the Theoretical Expression of Marxism on Education, and the Critics on Competence-Based Pedagogy
Lidiane Teixeira Brasil Mazzeu 45

Respeitar as Diferenças ou Perpetuar as Desigualdades: o que Estamos Fazendo na Escola? Uma Experiência Histórico-Crítica
Respecting the Differences or Perpetuating the Inequalities: What are we Doing at School?
Ana Carolina Galvão Marsiglia & Celso Socorro Oliveira 55

Henri Wallon: Leitor de Rousseau
Henri Wallon: a Reader of Rousseau
Regina Taam 69

A Pseudo-Concreticidade do Conceito de Subjetividade na Psicologia <i>The Pseudo-Concreteness of the Concept of the Subjectivity in Psychology</i> Lenita Gama Cambaúva & Silvana Calvo Tuleski	79
Os Conteúdos Televisivos Presentes nos Gostos e Preferências Infantis <i>Television Contents in Children's Tastes and Preferences</i> Luciana Camurra, Teresa Kazuko Teruya, Regina Lucia Mesti	91
Pensamento Crítico Versus Estratégias de Controle: Reflexões sobre a Educação Profissional e a Atuação Docente <i>Critical Thinking Versus Control Strategies: Reflections on Professional Education and on the Teachers' Staff Performance</i> Edson Detregiach Filho	103
Profissão Docente e Propostas de Formação Continuada: Considerações sobre os Processos de Desqualificação do Trabalho do Professor <i>Teaching as a Profession and the Proposals for a Continuous Teacher Training: Considerations on the Processes of Non-Qualification of the Teacher's Task</i> Marlice de Oliveira e Nogueira	113
A Simulação de Eventos "Indiscretos": uma Inovação no Método Didático para formar Engenheiros com uma Visão Crítica sobre Questões Éticas <i>The Simulation of "Indiscreet" Events: an Innovation in the Didactic Method to form Engineers With a Critical Vision on Ethical Subjects</i> David Bianchini	123
PONTO DE VISTA / SIGHT OF POINT	
Grupos de Pesquisa: Formação ou Burocratização? <i>Research Groups: Educational or Bureaucratic Spaces?</i> Marli André	133
Mestranda, Eu? <i>A Master Degree Student? Me?</i> Ana Maria de Campos, Diléia Aparecida Martins, Juliana Mantelatto, Luciana Teston Sivalle, Wânia Cristina Tedeschi Rampazzo	139
Políticas Públicas, Educação e Educação a distância <i>Public Politics, Education and Long-Distance Education</i> Elizabeth Adorno de Araújo, Roseli Castro, Silvana Bueno Teixeira Rett	145
RESENHAS / REVIEWS	
Ideologias e Ciência Social Maria Aparecida de Almeida & Vera Lúcia de Carvalho Machado	151
Uma Análise de Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais Areta Held Previatti, Eliana Maria Oligursky, Wania Cristina Tedeschi Rampazzo, Vera Lúcia de Carvalho Machado	155

EDITORIAL

O tema do presente número da Revista de Educação da PUC-Campinas é *Pensamento Crítico e Educação*.

Na década de 1970, é possível identificar uma importante guinada no pensamento educacional brasileiro, resultante da influência do pensamento marxista nas ciências humanas. As idéias dos filósofos Antonio Gramsci e Louis Althusser – dois clássicos do pensamento marxista que analisaram a educação e a escola - foram disseminadas nos cursos de pós-graduação e de graduação e influenciaram a produção do conhecimento educacional em nosso país. Na década seguinte, a teoria crítica de Pierre Bourdieu ganha guarida entre nós. A influência do pensamento marxista de um lado e do pensamento crítico de outro repercute de forma significativa em algumas subáreas da educação, tais como a sociologia da educação, a filosofia da educação, a história da educação e, até mesmo, na área da didática e das metodologias específicas. Essa repercussão pode ser, grosso modo, assim dimensionada: há a incorporação direta - seja dos pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico e dialético, seja das análises de Bourdieu sobre o papel da escola na reprodução social, especialmente na divisão capitalista do trabalho -, nas pesquisas educacionais; há a ampliação da crítica às teorias de cunho funcionalista e comportamental.

A produção de importantes revisões analíticas e interpretativas nas ciências humanas, realizada na academia, repercute – ainda que precária e parcialmente –, no ensino, por meio, por exemplo, das revisões na historiografia e na geografia. Não é nossa intenção discutir a amplitude daquela guinada, nem a dinâmica em que ocorreu a incorporação das idéias marxistas. Interessa-nos aqui, tão somente, destacar que a influência direta ou indireta do pensamento crítico no campo da educação gerou estudos de envergadura e “revolucionou” nossas análises acerca dos limites da educação no capitalismo, do papel da escola na reprodução social, da relação entre a educação e os interesses e conflitos de classe, da difusão das ideologias burguesas no meio escolar, das determinações estruturais do fracasso escolar e do analfabetismo, das práticas escolares, entre outras questões.

A partir da década de 1990, é possível identificar uma inflexão no campo crítico educacional, cujas razões são políticas e teóricas. A crise do socialismo real, o avanço das teorias pós-modernas e de doutrinas de natureza liberal-conservadora reduziram o espaço ocupado pelo pensamento crítico e marxista na educação. O apressamento da formação e da produção científica e a influência de concepções utilitaristas e tecnicistas também explicam o refluxo da formação teoricamente sólida e crítica.

Ao propormos a temática ***Pensamento Crítico e Educação*** para o presente número da Revista de Educação da PUC-Campinas, estamos “nadando contra a corrente”. Todavia o esgotamento do pensamento crítico é mera suposição e retórica. Retomando os clássicos do marxismo, apropriando-se deles para enfrentar temáticas atuais no campo da psicologia, das novas tecnologias, das análises do papel da escola pública e do processo de desigualdade nela reproduzido, os artigos publicados no presente número desenvolvem uma visão eminentemente crítica do pensamento educacional dominante, mas não só.

Abre o número 23 da Revista de Educação da PUC-Campinas o artigo de autoria de Adriana Doyle Portugal. Em *Marxismo e Educação: marxismo e reformismo na produção de conhecimento em Educação hoje*, Portugal analisa os principais elementos teóricos e políticos da atual produção de conhecimentos de inspiração marxista em Educação, em nosso País. A autora afirma que essa produção pode ser caracterizada por um reformismo acadêmico em educação. O artigo de Portugal constitui, assim, uma crítica marxista ao próprio marxismo, procedimento metodológico inerente a esse campo do conhecimento. Afinal, o marxismo dispõe de recursos analíticos e autocríticos que o distinguem, por isso, de outras tradições teóricas.

A relação entre indústria cultural, educação e pós-modernidade é o tema do artigo de Alex Santos Bandeira Barra e Raquel de Almeida Moraes. Em *Indústria Cultural, Pós-Modernidade e Educação: análise crítica da Sociedade da Informação*, os autores discutem a indústria cultural na educação brasileira, alguns dos pressupostos da pós-modernidade e refletem sobre as ilusões da chamada sociedade da informação que ocultaria a brutal desigualdade na distribuição do conhecimento na sociedade capitalista.

A repercussão do pensamento crítico de Pierre Bourdieu no Brasil é o tema do artigo de autoria de Adriane Knoblauch e Marieta Gouvêa de Oliveira Penna. A obra de *Pierre Bourdieu em teses e dissertações da pós-graduação brasileira: um mapeamento* é resultado de pesquisa realizada no Banco de Teses da Capes cujo objetivo foi mapear a utilização da teoria de Pierre Bourdieu na produção de teses e dissertações nos programas de pós-graduação no Brasil, no período de 1987 a 2004. As autoras demonstram que há uma tendência crescente na produção acadêmica de incorporar, parcial ou totalmente, os conceitos cunhados por Bourdieu.

A contribuição do filósofo italiano Antonio Gramsci é o tema do artigo *Gramsci: o trabalho industrial moderno é o princípio pedagógico por excelência?*, de autoria de Deborah Maria Stefanini. A autora apresenta a concepção gramsciana de educação, considerando a relação entre educação e trabalho e o sentido atribuído ao processo formativo. Em um contexto de valorização da educação profissional e do discurso da empregabilidade do trabalho, cuja suposta condição é a qualificação profissional, torna-se relevante explicitar a permanência da dualidade na formação no ensino médio no Brasil.

A pedagogia histórico-crítica como expressão teórica do marxismo na educação e a crítica à formação por competências é o título do artigo de Lidiane Teixeira Brasil Mazzeu. O objetivo do artigo é refletir sobre o papel da educação escolar na formação humana. Por um lado, a autora discute as categorias da pedagogia histórico-crítica e, por outro, a formação por competências - ideário presente na educação escolar. Critica os fundamentos políticos, econômicos e ideológicos preconizados pela pedagogia das competências, que se revelam favoráveis à adaptação dos indivíduos à lógica do capital, e defende a educação escolar e o conhecimento científico como essenciais à formação humana.

O artigo de Ana Carolina Galvão Marsiglia e Celso Socorro Oliveira, *Respeitar as diferenças ou perpetuar as desigualdades: o que estamos fazendo na escola? Uma experiência histórico-crítica*, também tem como tema as contribuições da pedagogia histórico-crítica. Os autores relatam a pesquisa realizada em uma escola pública estadual do interior paulista.

O objetivo do artigo de autoria de Lenita Gama Cambaúva e Silvana Calvo Tuleki é discutir o conceito de subjetividade na psicologia. Em *A pseudo-concreticidade do conceito de subjetividade na Psicologia*, as autoras partem da crítica de Vigotski à psicologia dominante, burguesa, que, por separar subjetividade e objetividade, acaba desembocando ora no materialismo mecanicista, ora no idealismo. Ressaltam que o marxista russo propôs uma psicologia crítica que tenta superar as anteriores, ao considerar a relação dialética entre objetividade e subjetividade na constituição humana.

A contribuição do pensamento crítico para o desenvolvimento da psicologia também é o objetivo mais geral do artigo de Regina Taam. Em *Henri Wallon: leitor de Rousseau*, a autora analisa a leitura que Wallon fez do livro *Emílio ou da Educação* de Rousseau. Na análise de Taam, as críticas de Wallon a *Emílio* evidenciam a aprovação à psicologia de Rousseau. Buscando capturar os elementos progressistas e as contradições do Grupo Francês de Educação Nova, presidido por Wallon, Taam analisa os contrastes e aproximações entre a pedagogia burguesa, de Rousseau e dos escolanovistas, e a pedagogia progressista, de Wallon.

Os conteúdos televisivos presentes nos gostos e preferências infantis é o título do artigo de Teresa Kazuko Teruya, Luciana Camurra e Regina Lucia Mesti. As autoras investigaram como as pesquisas da Teoria Crítica e da Psicanálise analisam a atuação da TV e sua interferência na formação e desenvolvimento da criança. Realizaram uma revisão bibliográfica sobre o tema e utilizaram os estudos de perspectiva teórica da Teoria Crítica que analisam como a indústria cultural contribui para padronizar e uniformizar os gostos, as preferências, as necessidades e o pensamento das crianças e jovens, na medida em que ela se encarrega de difundir os valores éticos e estéticos que geram uma falsa participação na experiência social. Nesse contexto, a decisão sobre preferências e gostos de consumo apenas parece ser da própria criança. A revisão bibliográfica incluiu estudos da Psicanálise que analisam os conteúdos televisivos presentes nos gostos e nas preferências infantis.

Edson Detregiachi Filho, em *Pensamento crítico versus estratégias de controle: reflexões sobre a educação profissional e a atuação docente*, discute as possibilidades e potencialidades do pensamento crítico para o enfrentamento das questões sociais em geral e da educação em participar. Nessa direção, aborda o significado da atuação docente na formação de cidadãos críticos e transformadores. Questiona a concepção de cidadão crítico e transformador, em curso, *vis-a-vis* o “empreendedor”.

Profissão docente e as propostas de formação continuada: considerações sobre os processos de desqualificação do trabalho do professor é o texto de autoria de Marlice de Oliveira e Nogueira. O objetivo deste artigo é analisar criticamente as discussões estabelecidas por diversos autores, no Brasil e em outros países, sobre a profissão docente e os processos formativos vividos pelos professores no cotidiano da escola, denominada formação em serviço.

A simulação de eventos “indiscretos”: uma inovação no método didático para formar engenheiro com uma visão crítica sobre questões éticas é o artigo de autoria de David Bianchini. Esse trabalho tem por objetivo apresentar um método de ensino aplicado na Faculdade de Engenharia Elétrica da PUC-Campinas, na disciplina Ética Profissional, quando os alunos são instigados a ir além das formas tradicionais de avaliação e resposta, buscando o sentido e o significado da realidade para melhor apropriar-se dela.

Na sessão Pontos de Vista, publicamos dois relatos que abordam questões relativas à pós-graduação e um texto a respeito dos desafios da educação a distância.

Grupos de Pesquisa: formação ou burocratização? é o texto de autoria de Marli André. Esse texto resultou de um seminário, desenvolvido pela autora, junto ao programa de Pós-graduação em Educação da PUC-Campinas. A autora discute as possibilidades de fazer dos grupos de pesquisa um espaço genuíno de formação, tanto de pós-graduandos, quanto de seus orientadores, contribuindo para o fortalecimento das linhas de pesquisa e para a consolidação dos programas de pós-graduação *stricto sensu*.

O segundo relato referente à experiência na pós-graduação é de um grupo de alunas (Ana Maria de Campos et al.) do Mestrado em Educação da PUC-Campinas. O texto tem como objetivo abordar a formação do educador e da educadora como um processo que se vivencia ao longo da vida, mas que, a partir do Mestrado em Educação, se abre a novas descobertas, desafios e assombros, porque insere

essas pessoas em um contexto de pesquisa socialmente reconhecido como espaço de produção do conhecimento científico.

Silvana Bueno Teixeira Rett, Roseli Castro e Elizabeth Adorno de Araújo são as autoras do ponto de vista sobre *Políticas Públicas, Educação e Educação a distância*. Uma educação universal e de qualidade é fundamental para o crescimento econômico e social de qualquer país. No entanto a educação é um processo complexo que enfrenta novas dificuldades nos dias de hoje, quando se pensa no avanço das tecnologias nessa área. Em tal perspectiva, o texto traz uma reflexão a respeito dos novos desafios que se impõem à Educação de modo geral, e à Educação a Distância em particular, a partir das mudanças sociopolíticas e econômicas ocorridas no mundo devido ao processo da globalização. Aborda também a necessidade das políticas públicas e educacionais repensarem a tecnologia para que ela não seja posta como inexorável, como inimiga, que domina e manipula nem como a panacéia da Educação.

Encerramos o presente número com duas resenhas que abordam temáticas importantes para todos quantos se interessam pela complexa problemática da educação.

Apontamos, por fim, a inclusão de três professores doutores do Programa de Pós-graduação da PUC-Campinas no Conselho Editorial Nacional que colaboram, nesta qualidade, com a *Revista de Educação* desde o número anterior. São eles: Graziela Giusti Pachane, Heloísa Helena Oliveira de Azevedo e Itamar Mendes da Silva.

É também o momento de chamarmos colaborações para os próximos números de nosso periódico. O número relativo ao primeiro semestre de 2008 terá como tema *História da Educação: problemas e perspectivas*, com prazo de envio até 31 de janeiro de 2008, e o relativo ao segundo semestre, *Avaliação em educação*, tem como prazo o dia 31 de julho de 2008.

Patrícia Vieira Trópia
Editora Adjunta

Maria Eugênia Castanho
Editora

MARXISMO E EDUCAÇÃO: MARXISMO E REFORMISMO NA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO HOJE

MARXISM AND EDUCATION: MARXISM AND REFORMISM IN THE PRODUCTION OF EDUCATIONAL KNOWLEDGE TODAY

Adriana Doyle PORTUGAL¹

RESUMO

O artigo tem como principal objetivo apresentar os principais elementos teóricos e políticos da atual produção de conhecimento de inspiração marxista em Educação, a partir da análise dos trabalhos mais expressivos e que se vêm tornando referência nacional desse campo de produção de saberes. Procura-se, também, apontar os principais problemas teórico-metodológicos desse campo, de modo a demonstrar os aspectos que o constituem como um campo propriamente reformista em Educação hoje.

Palavras-chave: Marxismo; Reformismo; Marxismo e Educação; Produção de Conhecimento.

ABSTRACT

The purpose of this article is to present the main political and theoretical elements of the current Educational production of knowledge with Marxist inspiration as from the analysis of the most relevant works that have become a national

¹ Socióloga, membro do conselho editorial da revista *Crítica Marxista* e membro da linha de pesquisa *Educação, Conhecimento e Filosofia* do Programa de Pós-Graduação em Educação/ProPEd, Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Rio de Janeiro, RJ. E-Mail: <adrianadoyleportugal@ig.com.br>.

Artigos

reference in this field of production of knowledge. We also point out the main theoretical-methodological problems in this area in order to demonstrate the aspects that characterize it as truly reformist in the current Educational context.

Keywords: *Reformism; Marxism and Education; Production of knowledge.*

INTRODUÇÃO

Não se pode afirmar sobre a existência de uma visão unificada do que vem a ser o marxismo no debate intelectual contemporâneo: a partir do legado teórico e político de Karl Marx e Friedrich Engels – e de diferentes e divergentes leituras em torno de sua obra –, o marxismo tem-se configurado, no decorrer de sua história, como um vasto e heterogêneo campo de produção de conhecimento e de lutas sociais, com concepções muitas vezes distintas e divergentes entre si em relação a inúmeras questões importantes, constituindo-se mais como um campo de disputas e divergências do que propriamente unificado. Na Educação – como um campo de produção de saberes e, também, de lutas reivindicativas –, o marxismo assumiu histórica e teoricamente diferentes formas de atuação, correspondentes, cada qual a seu modo, direta ou indiretamente, àquelas divergências que o constituíram.

No Brasil, a formação de um pensamento educacional crítico, de inspiração marxista, surgiu entre meados da década de 70 e o início dos anos 80: após o período da ditadura militar e mediante o avanço das lutas sociais no país (sindicais e populares), educadores e militantes de esquerda, organizados em diversas entidades e num movimento crítico contra a ideologia do regime ditatorial, impunham-se a tarefa de reorganização do campo educacional, na tentativa de consolidação de propostas político-pedagógicas para a então fase de redemocratização do país. A tentativa de articular a reorganização do campo

educacional com os movimentos sociais, a criação da ANPEd, a realização do Fórum Nacional em defesa da escola pública, entre outros, fomentavam a formação e a produção desse pensamento educacional de inspiração marxista (HANDFAS, 2006)².

Foi a partir da década de 90 – sob a influência das teses críticas sobre a globalização e o neoliberalismo, fortemente difundidas pelas ciências sociais –, que o campo do marxismo no pensamento educacional voltou-se para a análise das mudanças ocorridas no país, especialmente em relação à organização da produção e às demandas educacionais que se impunham à classe trabalhadora a partir desta nova fase do capitalismo no Brasil.

Deste então, e embora com algumas diferenças significativas entre eles, os trabalhos de inspiração marxista têm-se concentrado em torno de algumas questões principais, cuja orientação teórico-metodológica predominante vem constituindo, a nosso ver, um campo propriamente reformista na produção de conhecimento em Educação, caracterizando o que viemos chamando de *reformismo acadêmico*.

O objetivo central deste artigo, portanto, consiste em apresentar as principais questões presentes na produção de conhecimento de inspiração marxista predominante em Educação hoje, de modo a indicar, a título de conclusão, seus principais problemas e, também, alguns elementos centrais que vêm consolidando o então paradigma reformista nesse campo específico de produção de saber.

² Sobre a assimilação da teoria marxista pelos educadores brasileiros nesse período, ver a recente tese de doutorado de Anita Handfas, defendida em 2006 na UFF. A autora analisa o pensamento que se formou a partir de então, concentrando-se especialmente no tema *Trabalho e Educação*, bem como as implicações teórico-metodológicas que a abordagem desses autores acarretou para o estudo das relações entre a formação dos trabalhadores e as relações de produção.

O capitalismo contemporâneo: mudanças contextuais e as novas demandas educacionais

A primeira preocupação importante e recorrente no pensamento educacional de inspiração marxista diz respeito às mudanças ocorridas no processo de produção capitalista, que tem merecido o título de “reestruturação produtiva” por muitos autores das ciências sociais. Os autores que concentram seus estudos no tema *Trabalho e Educação* têm apontado que as mudanças ocorridas no processo de trabalho, oriundas do processo de reestruturação produtiva, têm exigido alterações nas esferas educacionais, tanto em relação à qualificação do trabalhador – mediante aquelas mudanças –, como, também, em relação à ideologia necessária e correspondente às mesmas mudanças. Nesse sentido, a preocupação reside em demonstrar que novas ideologias e novas formas de instrução da classe trabalhadora (e dos jovens, futuros trabalhadores), transmitidas em diversas instituições de ensino (escolas, universidades, faculdades de ensino e instituições de qualificação do trabalhador), correspondem às novas demandas e interesses oriundos das transformações do processo produtivo capitalista no Brasil. Os trabalhos de Demerval Savianni, Gaudêncio Frigotto e Pablo Gentili, entre outros, tornaram-se uma referência privilegiada dessa perspectiva no campo do marxismo no Brasil, tendo influência decisiva no pensamento

crítico educacional contemporâneo, a julgar pelas inúmeras referências e constante presença de seus trabalhos em diversas e importantes publicações e encontros realizados³. Os trabalhos de Gaudêncio Frigotto, em especial, têm sido referência expressiva desse campo a esse respeito: o autor analisa as novas demandas da educação, proclamadas por documentos oficiais do FMI, BID, BIRD, CEPAL e OERLAC⁴ (as duas últimas como representantes regionais das primeiras), no sentido de procurar demonstrar sua articulação com a crise do modelo fordista de regulação social (o Estado do Bem-Estar) e com a reestruturação econômica contemporânea, que, segundo o autor, sendo “marcada pela exclusão”, traz consequências significativas para os trabalhadores e para a educação no mundo e no Brasil (FRIGOTTO, 2006)⁵.

Ainda dentro dessa perspectiva – de análise conjuntural do capitalismo contemporâneo no mundo e no Brasil e de análise da relação entre as mudanças no capitalismo e as demandas educacionais –, os autores têm identificado esse processo como resultante do desenvolvimento do *neoliberalismo*. Um dos trabalhos ilustrativos dessa perspectiva é o trabalho do Coletivo de Estudos de Política Educacional da Universidade Federal Fluminense (UFF) que, na publicação de uma coletânea de trabalhos sobre o tema da ampliação do Estado brasileiro no contexto de implantação e aprofundamento do projeto neoliberal, afirma, logo em sua apresentação:

³ Como exemplos importantes da relevância das concepções dos trabalhos desses autores no campo educacional crítico contemporâneo, ver os trabalhos do GT *Trabalho e Educação* do Encontro Nacional da ANPEd, realizado em 2006. Nesse GT, a maioria das intervenções dos educadores presentes caminhava ao encontro da apresentação de Demerval Savianni, cujas concepções se aliam às de Frigotto e Gentili, tanto em relação às análises de conjuntura quanto em relação às propostas político-pedagógicas ali reiteradas, demonstrando partirem de uma mesma problemática para a compreensão da realidade social e educacional contemporânea, bem como de um mesmo terreno para as soluções e alternativas encontradas. Um outro Encontro Nacional importante foi o Seminário de Trabalho *Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo*, realizado em maio de 2006, que contou com a presença e os trabalhos de importantes educadores do campo do marxismo na Educação, que constituem referência nesse campo. Ver, da publicação deste Encontro (NEVES e LIMA, 2006), o trabalho intitulado “Fundamentos Científicos e Técnicos da Relação Trabalho e Educação no Brasil de Hoje”, de Frigotto, como um exemplo da perspectiva comentada acima.

⁴ Fundo Monetário Internacional, Banco Interamericano de Desenvolvimento, Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento, Comissão Econômica para a América Latina e Caribe e Oficina Regional de Educación para América Latina y Caribe, respectivamente.

⁵ Nesse trabalho, Frigotto aponta a “forma assumida atualmente pela exclusão social” e a “dominância das políticas neoliberais ou neoconservadoras” (2006, p.20) como elementos decisivos dessa nova fase do capitalismo, em seu enfrentamento face à crise dos anos 70/90. As novas demandas de educação estariam, segundo o autor, baseadas em categorias como “sociedade do conhecimento, qualidade total, educação para a competitividade, formação abstrata e polivalente” (2006, p. 19), que estariam redefinindo a “teoria do capital humano” (2006, p. 19) sob novas bases.

"A constatação de que o neoliberalismo vem-se desenvolvendo no Brasil das últimas duas décadas por meio de um programa político específico – o programa da Terceira Via – é ponto de partida para a análise sobre a difusão, na sociedade brasileira, dos novos ideais, idéias e práticas voltados para a construção de uma nova pedagogia da hegemonia: uma educação para o consenso sobre os sentidos de democracia, cidadania, ética e participação adequados aos interesses privados do grande capital nacional e internacional" (NEVES, 2005, p.15).

Não obstante o conceito de neoliberalismo ter sido amplamente discutido nas ciências humanas, nos movimentos sociais e partidos políticos de esquerda no Brasil, nem sempre sob perspectivas e concepções consensuais, sua assimilação pelo pensamento educacional brasileiro parece ter sido pouco crítica, tomada muitas vezes como ponto de partida para a análise das mudanças nos processos educacionais no Brasil, a partir dos anos 80. Em todos os trabalhos lidos até aqui, existe uma predominância do tema do neoliberalismo, cujo eixo central consiste em constatar que seu modelo político-econômico, implantado no Brasil a partir dos anos 80, tem sido o motor da implantação das políticas educacionais contemporâneas, voltando a Educação diretamente para os interesses do mercado capitalista e de suas exigências internacionais.

A partir de meados dos anos 90, tornaram-se recorrentes análises sobre as políticas educacionais desse período, em relação ao contexto geral, à política governamental, à atuação dos organismos internacionais e aos respectivos programas e políticas implementados: os trabalhos produzidos correlacionavam as diretrizes internacionais e regionais para a

Educação ao neoliberalismo e à sua implantação pelo governo brasileiro, na época presidido por FHC, vendo sua continuidade nos anos posteriores, com o governo Lula, até os dias atuais⁶.

O tema do neoliberalismo e as análises contextuais do capitalismo contemporâneo consolidam, portanto, o fio condutor da preocupação acerca das mudanças político-educacionais propriamente ditas, tanto em relação à consolidação das novas legislações que regem a educação brasileira, quanto aos projetos político-pedagógicos a elas relacionados. Os autores que se inserem dentro desta temática procuram analisar as transformações na legislação brasileira dos anos 90 – especialmente a LDB e os PCNs⁷ – e, também, os projetos político-pedagógicos que se têm tornado dominantes no Brasil, e que, em conjunto, estariam comprometidos com os interesses do capital, alicerçados pelas exigências do neoliberalismo e por determinados interesses políticos, econômicos e ideológicos, representados pelos organismos internacionais citados acima. Os trabalhos demonstram que as demandas do neoliberalismo no Brasil (alicerçadas pelas exigências dos organismos internacionais, pelas transformações na legislação brasileira e pela predominância das novas ideologias e epistemologias neoliberais) vêm impondo uma reorganização da Educação no país, acarretando mudanças na organização escolar, no financiamento e gestão da educação, na organização curricular e no trabalho docente.

Dentro dessa perspectiva, destacam-se os trabalhos de Newton Duarte, que tiveram forte impacto e influência no campo do marxismo na Educação: o autor procura analisar, em diversos trabalhos, a relação entre as pedagogias que predominam no pensamento educacional

⁶ Sobre as políticas dos anos 90, ver sobretudo os artigos de Luiz Carlos de Freitas; Frigotto e Maria Ciavatta – publicados na *Revista Educação e Sociedade* em 2004 e 2003 respectivamente –, e, também, os artigos de Moisés Naim e João dos Reis Silva Jr., publicados na *Revista Brasileira de Comércio Exterior* e em *Education Policy Analysis Archives*, respectivamente (consultar bibliografia em anexo). Sobre as políticas atuais (governo Lula), ver especialmente o artigo de Nicholas Davies, intitulado *O Governo Lula e a educação: a deserção do Estado continua?*, publicado na revista *Educação e Sociedade* (v. 25, n.86, 2004).

⁷ Lei de Diretrizes e Base e Parâmetros Curriculares Nacionais, respectivamente.

brasileiro – as de orientação construtivista e, também, as chamadas pelo autor de “pós-modernas”, (referindo-se às influências de Piaget, à apropriação neoliberal da teoria de Vigotsky e, também, às influências de Perrenoud, Schön e Tardif, entre outros) –, que, segundo ele, configuram as bases da hegemonia atual do “pragmatismo neoliberal” e do “ceticismo pós-moderno” na Educação (DUARTE, 2006). Procura-se mostrar, entre outras coisas, a articulação intrínseca entre os interesses do capital no contexto atual e a desconstrução, no pensamento educacional brasileiro, da importância do conhecimento teórico-científico tanto em pesquisa educacional quanto como conteúdo a ser privilegiado nos currículos escolares e acadêmicos. Seus trabalhos procuram demonstrar que as pedagogias dominantes estão a serviço dos interesses do capitalismo contemporâneo, na medida em que procuram valorizar o conhecimento tácito, experimental, cotidiano em detrimento do conhecimento científico acumulado historicamente, e, com isso, contribuem para reforçar a alienação, conveniente aos interesses da dominação ideológica capitalista, ao invés de superá-la (DUARTE, 2003).

Ao denunciar as epistemologias e ideologias predominantes na Educação atual e sua dimensão político-pedagógica, os trabalhos procuram apresentar as conseqüências que esse movimento acarreta para a Educação contemporânea, tanto em relação à desvalorização da teoria quanto em relação às reivindicações liberais e burguesas em torno das bandeiras da “cidadania”, “participação” e “inclusão” que, juntas, formam a dimensão superestrutural do capitalismo contemporâneo em fase neoliberal, em conformidade, portanto, com os interesses do capital. As defesas correntes do “saber prático” (o “saber cotidiano”, o “saber construído na escola”, o “saber da experiência”) acabam por consolidar o “recuo da teoria”, como diz Maria Célia Marcondes de Moraes:

“[...] o movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata ou o conceito corrente de ‘prática reflexiva’

– se faz acompanhar da promessa de uma utopia alimentada por um indigesto pragmatismo [...]. Em tal utopia pragmatista, basta o ‘saber fazer’ e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica [...]” (DUARTE, 2003, p. 606).

A partir da crítica desse movimento de desvalorização da teoria, do contexto neoliberal em que se estruturam as epistemologias e pedagogias pós-modernas e da desconstrução do conhecimento em Educação, os autores marxistas concorrem em defesa da teoria e apontam caminhos que, junto a outras reivindicações, consolidam o conjunto das propostas político-educacionais propriamente reformistas desse campo na Educação contemporânea.

Propostas político-educacionais do marxismo contemporâneo: a perspectiva reformista predominante

Uma das preocupações mais importantes e também recorrentes nos trabalhos analisados é de caráter propositivo e consiste na elaboração de propostas alternativas ao modelo dominante atual de Educação. Considerando as questões e preocupações apresentadas acima – relacionadas especialmente aos caminhos por que vem passando a Educação no Brasil desde o final dos anos 80 –, os autores de inspiração marxista têm apresentado algumas reivindicações que se tomaram também referência do então campo do marxismo na Educação.

A primeira reivindicação consiste na defesa da *politecnia* na formação da classe trabalhadora e dos jovens futuros trabalhadores, em detrimento da atual formação considerada unilateral (fragmentada, técnica e voltada para o mercado): defende-se, então, uma formação omnilateral e integrada, voltada para os interesses da emancipação humana que, segundo seus defensores, são *condição* para a superação do capitalismo e realização do socialismo. A discussão acerca do caráter da formação

politécnica necessária tem sido alvo de debate entre os educadores, especialmente daqueles concentrados na temática do *Trabalho e Educação*⁸; porém, não obstante a existência de polêmicas, a defesa da politecnicidade apresenta-se como hegemônica, articulada à *defesa do ensino integrado, público e gratuito*. Com argumentos pautados em textos do próprio Marx e de Antonio Gramsci (ambos defensores de uma formação integrada dos trabalhadores, baseada numa certa concepção de politecnicidade, de modo a conferir-lhes capacidade de dirigir o processo produtivo), e, também, pautados por uma concepção ontológica da relação entre trabalho e educação – através da contraposição conceitual entre alienação X emancipação – esses autores buscam demonstrar que somente uma formação omnilateral poderá ser compatível com os interesses da emancipação humana, na superação da alienação aprofundada pelo capitalismo contemporâneo.

A segunda reivindicação, também hegemônica entre os autores – que se articula diretamente com as concepções anteriores e que fomenta a defesa da politecnicidade tal qual apresentada acima –, diz respeito à *defesa da formação teórico-científica*, tanto escolar quanto acadêmica. A base teórica que sustenta essa defesa consiste na compreensão de que o conhecimento científico, como superação do

saber tácito e cotidiano, é condição para a superação da alienação e, através dela, para a superação do próprio capitalismo. Há, nessa concepção, duas questões que se articulam: uma é propriamente epistemológica, ou seja, considera o conhecimento científico, em si mesmo, como superação da alienação, posto que ter acesso ao conhecimento científico traduz-se como acesso às verdades historicamente válidas e necessárias para a compreensão da realidade: as teorias científicas permitem a superação das ilusões (obstáculos) que os saberes tácitos, experimentais e cotidianos produzem, articulados com as ideologias dominantes. A segunda questão refere-se ao conhecimento científico como uma necessidade da luta socialista, ou seja, o acesso ao conhecimento teórico-científico é condição para a classe trabalhadora dirigir, administrar e comandar as transformações necessárias para a transição ao socialismo, no sentido de que, sem o acesso ao conhecimento científico, se torna impossível compreender os mecanismos que movem toda a produção social capitalista, em suas diferentes esferas e em seus diferentes ramos. Por isso, essa defesa se articula e complementa a defesa da politecnicidade anteriormente discutida⁹.

Um terceiro e último grupo de reivindicações refere-se a projetos político-

⁸ Na Reunião anual da ANPED, em 2006, a questão da politecnicidade – defendida pela maioria dos educadores presentes no GT *Trabalho e Educação* – foi acrescida de uma polêmica sobre a natureza do conceito de politecnicidade que alguns críticos da formulação inicial de Saviani acusavam de tecnicista, na medida em que consistiria apenas, segundo sua interpretação, em uma defesa de uma formação baseada em várias habilidades (pluralidade de técnicas) como substituição de uma única habilidade (formação técnica unilateral), o que acabaria servindo aos interesses do neoliberalismo em sua demanda por trabalhadores polivalentes. Em resposta a essa crítica, os defensores da politecnicidade (dentre eles Saviani e Frigotto) afirmam o contrário: que politecnicidade não é uma formação meramente técnica e quantitativa, é uma integração entre as várias habilidades e o conhecimento de seus fundamentos teórico-metodológicos e políticos e, portanto, é a união entre formação técnica e formação científica, de modo totalizante – e não fragmentada e tecnicista. A politecnicidade, assim, tem sido defendida como uma formação voltada para habilidades técnicas e para um conhecimento dos fundamentos tecnológicos e científicos do processo de produção atual.

⁹ Ver os trabalhos de Newton Duarte (2003, 2004 e 2006), como a maior referência dessa reivindicação no campo educacional de inspiração marxista. Para o autor, defender o conhecimento tácito em detrimento do teórico no processo de ensino-aprendizagem nas instituições de ensino é negar aos jovens e trabalhadores o acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade, usufruído, como privilégio, pelas classes dominantes nas instituições de ensino e pesquisa que freqüentam.

¹⁰ Ver como exemplo o artigo de Luiz Carlos de Freitas (2004), que propõe o modelo de escola de Pistrak como inversão do modelo de subordinação e de exclusão hegemônico no Brasil. Para o autor, é possível inverter a lógica dominante de educação excludente e subordinada ao capital. Podemos identificar, também, um número considerável de trabalhos que tomam como referência político-pedagógica as obras de Vigotsky, o que valeu o esforço da crítica de Newton Duarte à assimilação neoliberal da teoria vigotskyana no Brasil (DUARTE, 2006). Ver também a referência desses autores russos, discutida por Moacir Gadotti (GADOTTI, 1999).

educacionais e pedagógicos que se baseiam em projetos e programas educacionais socialistas, desenvolvidos por educadores, dirigentes e intelectuais comprometidos com processos e lutas revolucionárias, especialmente na Rússia revolucionária a partir de 1917. Experiências e propostas educacionais de importantes teóricos e militantes marxistas russos, como L. S. Vigotsky, M. M. Pistrak, V. I. Lênin, entre outros, tornam-se, neste grupo, referências a serem defendidas no Brasil, como propostas político-pedagógicas socialistas¹⁰.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conjunto de questões e temas apresentados acima tem sido predominante e recorrente na produção de conhecimento educacional de inspiração marxista no Brasil. A análise realizada desses trabalhos permitiu a identificação de alguns problemas teóricos e políticos cujos pressupostos correspondem às concepções propriamente reformistas que têm consolidado o campo do *reformismo acadêmico* em Educação hoje. Os problemas encontrados foram construídos a partir de uma problemática inicial nossa, fundamentada por uma certa compreensão do materialismo histórico e dialético e por uma certa concepção acerca do Estado e da Educação, a partir do terreno teórico-metodológico do marxismo, sobretudo da atualização das contribuições de Lênin e Althusser¹¹.

O primeiro importante problema refere-se à análise de conjuntura feita pela bibliografia investigada, que, concentrada nas mudanças econômicas (do processo produtivo), ideológicas e políticas ocorridas no Brasil – sob o título de neoliberalismo –, identifica as mudanças na Educação exclusivamente *a partir daquelas*¹². A análise acerca da Educação, quando circunscrita à sua relação com as mudanças contextuais ocorridas nessas outras esferas da realidade social – especialmente entendidas como conseqüências do neoliberalismo –, causa prejuízo à compreensão da Educação em relação ao desenvolvimento do capitalismo em fase imperialista. Os trabalhos analisados pautam-se exclusivamente pelas mudanças contextuais e aparentes do modo de produção capitalista e, nesse sentido, afastam-se do estudo da *relação* entre essa aparência e a dinâmica da reprodução ampliada do capital (que pressupõe, também, a dinâmica das classes sociais). Trata-se de estudo que permitiria *explicar*, a partir da teoria da acumulação capitalista e do imperialismo, essas mesmas mudanças. A identificação da ausência de explicação entre a dinâmica estrutural do capitalismo e as relações contextuais, permite apontá-la como uma limitação para a compreensão do desenvolvimento do capitalismo no mundo e no Brasil e de sua relação com a Educação.

O segundo problema, intrínseco ao primeiro, refere-se à concepção de *Estado* subjacente aos trabalhos investigados, cujo terreno teórico-metodológico - construído a partir de uma certa assimilação do pensamento de

¹¹ A concepção teórico-metodológica que tem orientado a hipótese central acerca do reformismo acadêmico baseia-se em contribuições de Marx e Engels, Lênin (1978) e Althusser (1985, 1979) e, também, em contribuições de autores contemporâneos, como Miriam Limoeiro Cardoso (1990) – acerca do materialismo histórico e dialético –, Anita Handfas (2006) – especialmente em relação à crítica althusseriana do humanismo teórico – e Décio Saes (2005) – acerca da relação entre classe social e escola capitalista.

¹² Os trabalhos dos autores apresentam uma correlação entre economia, política e ideologia, porém, ao considerar que as mudanças na Educação são conseqüências do neoliberalismo – e neoliberalismo entendido fundamentalmente como um programa econômico, político e ideológico –, não apresentam com clareza e rigor conceitual as relações de *determinação* – e *sobredeterminação* – dessas instâncias. A orientação teórica que possibilitou a construção desse problema consiste na teoria marxista do imperialismo, a partir da obra de Lênin (1979), que compreende o imperialismo como fase do capitalismo, determinada em última instância pela dinâmica da acumulação capitalista: as mudanças na Educação explicam-se pelo desenvolvimento do capitalismo e pela dinâmica das classes sociais – e não por uma “crise” – que cria demandas para a Educação, vista como parte da gigantesca superestrutura capitalista.

Gramsci e traduzido como uma tentativa de superação das teorias “reprodutivistas” divulgadas pelos althusserianos, especialmente a partir de meados da década de 70 no Brasil¹³ -, apresenta pontos em comum com a problemática da II Internacional, especialmente em relação aos escritos e intervenções de Kautsky e Bernstein. Nesse sentido, existe uma predominância em compreender as instituições de ensino, especialmente as públicas, como instrumentos e/ou espaços privilegiados de luta contra-hegemônica: as escolas, universidades, centros de estudo e pesquisa tornam-se espaços de disputa ideológica, de produção de conhecimento contra-hegemônico e, ainda, espaços *em disputa*. Não obstante a existência de uma diversidade de posições acerca da natureza da luta que deve ser travada nas instituições de ensino, estes trabalhos trazem propostas político-pedagógicas e educacionais a serem realizadas pelos educadores do campo do marxismo, acreditando-se, em última instância, na possibilidade de conquista da direção político-ideológica desses espaços (e num contexto mais amplo, em relação a outras esferas do Estado), em direção à realização daquelas propostas.

Em outras palavras, esses autores trazem duas vias de luta e reivindicações: 1) uma reivindicação de luta ideológica, que deve ser travada por educadores marxistas; 2) uma luta por mudanças nas instituições educacionais, que envolve as reivindicações em relação à direção política, à direção ideológica, às políticas pedagógicas, à organização e gestão educacional e aos conteúdos ensinados, a qual inclui a reivindicação da universalização do ensino público e gratuito). Essas duas vias são consideradas estratégicas para a superação do capital e para a realização de uma educação voltada para os interesses da classe trabalhadora, ou para os interesses do socialismo. Acredita-se, portanto, na realização de tais reivindicações como

condição para a superação do capitalismo e, nesse sentido, em sua realização dentro dos limites do próprio capitalismo.

Além disso, a via democrática torna-se privilegiada para a possibilidade dessas conquistas ainda nos limites do modo de produção capitalista: a ênfase concentra-se na possibilidade de disputar e conquistar, pela democracia burguesa e seu alargamento, a direção política e ideológica dos aparelhos ideológicos do Estado burguês, de modo a torná-los instrumentos de interesse e a serviço da classe trabalhadora. É nesse sentido que o campo do marxismo na produção de conhecimento em Educação - em função das análises de conjuntura realizadas, da concepção de Estado subjacente, das propostas político-educacionais resultantes daquelas e da concepção de luta predominante -, tem consolidado um campo propriamente *reformista*, constituindo-se num *reformismo acadêmico*. Esse reformismo caracteriza-se pela concepção de Estado e de luta na qual se insere e, sobretudo, pela ausência da compreensão da natureza do Estado burguês e das tarefas necessárias para uma luta de fato revolucionária no Brasil. A perspectiva adotada por esses autores orienta-se por concepções táticas em que se reivindicam lutas por reformas na Educação, como caminho estratégico do socialismo: a discussão sobre a revolução fica definitivamente descartada e, com ela, a necessidade da construção de uma organização revolucionária internacionalista no Brasil.

Nesse sentido, vale lembrar as contribuições de Lênin e do Iskra, quando, ao denunciar o oportunismo reformista da social-democracia em tempos da II Internacional (LÊNIN, 1978), demonstrava sua natureza pequeno-burguesa e suas implicações para o movimento revolucionário europeu e russo daqueles tempos. Lênin demonstrava – teórica e politicamente – que as transformações necessárias para o

¹³ Centradas especialmente no tema da relação entre a infra-estrutura econômica e a superestrutura, as teses althusserianas, consideradas “reprodutivistas” por muitos comentaristas e estudiosos do marxismo, afirmavam-se construídas a partir da formulação de uma teoria marxista do Estado e, conseqüentemente, uma teoria marxista da Educação, a partir da discussão sobre os aparelhos ideológicos de Estado (ALTHUSSER, 1979; 1985 e ESTABLET, 1974). Sobre os althusserianos e a discussão acerca da relação entre infra e superestrutura, ver o trabalho de Miriam Limoeiro Cardoso, intitulado *A Ideologia como Problema Teórico* (CARDOSO, 1978), em que a autora apresenta as concepções dos althusserianos e propõe a perspectiva gramsciana como superação de seu reprodutivismo.

desenvolvimento do socialismo só poderiam ser realizadas mediante a tomada do poder político e a direção político-ideológica da classe operária, organizada em partido revolucionário (autofinanciado, com imprensa e sedes autônomas, com acúmulo científico e organizativo suficientes para o amadurecimento histórico necessário para as tarefas da revolução). A principal concepção de Lênin - também afirmada por importantes lideranças revolucionárias da história do marxismo, como, entre outros, Marx, Engels e o próprio Gramsci, quando ainda orientado pelas diretrizes da III Internacional até o momento de sua prisão -, indica-nos que não é possível a ruptura e superação do capital sem revolução e, ainda, que não é possível revolução sem organização revolucionária e sem teoria revolucionária. Além disso, o comunismo, para esses importantes militantes revolucionários, só poderia ser concretizado como modo de produção após um período revolucionário em que a classe operária organizada se tornasse então classe dirigente e dominante e colocasse em marcha as tarefas necessárias à transição ao comunismo e, portanto, à supressão do modo capitalista de produção. Essa luta impõe tarefas organizativas cujos pressupostos teórico-metodológicos tornam-se incompatíveis com o campo do reformismo.

Se o campo do reformismo tem sido hegemônico, tanto na produção de conhecimento de inspiração marxista quanto na construção dos partidos de esquerda, torna-se tarefa primordial do marxismo a sua denúncia e, sobretudo, a construção de uma organização revolucionária e internacionalista no Brasil hoje.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de estado*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- ALTHUSSER, Louis. *A favor de Marx*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- ALTHUSSER, Louis. O que não pode mais perdurar no Partido Comunista Francês. Artigos publicados no *Le Monde* logo depois das eleições na França e da derrota da União de Esquerda. *Eurocomunismo X Leninismo. Coleção polêmica*, n.1, Vega S. A..
- BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1983.
- CARDOSO, Miriam Limoeiro. A Ideologia como problema teórico. In: CARDOSO, Miriam L. *Ideologia do desenvolvimento, Brasil*: JK-JQ. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- CARDOSO, Miriam Limoeiro. *Para uma leitura do método em Karl Marx: anotações sobre a Introdução de 1857*. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, Cadernos do ICHF, n. 30, setembro de 1990.
- CURY, Carlos Roberto Jamil; GOULART, Cecília (Org.). *Dimensões e horizontes da Educação no Brasil*. Ensaio em homenagem a Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Osmar Fávero. Rio de Janeiro: UFF, 2004.
- DAVIES, Nicholas. O Governo Lula e a Educação: a deserção do Estado continua?. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas: Cedes/Unicamp, v. 25, n. 86, abril de 2004.
- DUARTE, Newton. Conhecimento Tácito e Conhecimento Escolar na Formação do Professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). *Revista Educação e Sociedade*. Campinas: Cedes/Unicamp, v.24, n.83, agosto de 2003.
- DAVIES, Nicholas. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das Ilusões?* Campinas: Autores Associados, 2003. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)
- DAVIES, Nicholas. *Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.
- DUARTE, Newton (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004.
- ESTABLET, Roger. A Escola. *Revista Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, n.35, out./dez. de 1973, lançado em 1974.

- FERNANDES, Luís. O debate marxista sobre a Economia Política do Imperialismo no Início do Século. In FERNANDES, Luís. *URSS, ascensão e queda: a economia política das relações da URSS com o mundo capitalista*. São Paulo: Anita Garibaldi, 1991.
- FREITAS, Luiz Carlos de. A Avaliação e as Reformas dos Anos 90: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas: Cedes/Unicamp, v. 25, n. 86, abril de 2004.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a Crise do Capitalismo Real*. São Paulo: Cortez, 2003.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). *Teoria e Educação no labirinto do capital*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). *Ensino Médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. Campinas, *Revista Educação e Sociedade*, v. 24, n. 82, abril de 2003.
- GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da práxis*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1999. (Série Educação)
- GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da exclusão, crítica ao neoliberalismo em Educação*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- GENTILLI, Pablo; TADEU da Silva, Tomaz (Org.). *Neoliberalismo, qualidade total e Educação: visões críticas*. 11.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- GRAMSCI, Antonio. *Maquiavel: a política e o estado moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- GRAMSCI, Antonio. *Alguns temas da questão meridional*. São Paulo: Grijalbo, 1977.
- HANDFAS, Anita. *Uma leitura crítica das pesquisas sobre as mudanças nas condições capitalistas de produção e a educação do trabalhador*. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, 2006.
- LENIN, V. I. *Imperialismo, fase superior do capitalismo*. São Paulo: Global, 1979.
- LENIN, V. I. *Que Fazer? As questões palpitantes do nosso movimento*. Apresentação de Florestan Fernandes. São Paulo: HUCITEC, 1978.
- LUXEMBURGO, Rosa. A revolução russa. In: PEDROSA, Mário. *A crise mundial do imperialismo e Rosa Luxemburgo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979 (Coleção Perspectivas do Homem, v. 128).
- MARX, K.; ENGELS, F. *Manifesto do partido comunista*. São Paulo: Anita Garibaldi, 1989.
- MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. Introdução de Jacob Gorender. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- MARX, Karl. *As lutas de classes*. Rio de Janeiro: Cátedra, 1986.
- MARX, Karl. *O Dezoito Brumário e cartas a Kugelmann*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- MARX, Karl. *Para a crítica da Economia Política*. São Paulo: Abril Cultural, 1982. (Coleção Os Economistas).
- NAIM, Moisés. Ascensão e queda do Consenso de Washington. *Revista Brasileira de Comércio Exterior*. n. 64. Disponível em: <www.funcex.com.br>.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005. (Coletivo de Estudos sobre Política Educacional).

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; LIMA, Júlio César França (Org.). *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

SADER, Emir. Prefácio. In MÉSZÁROS, István. *A Educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

SAES, Décio Azevedo Marques de. Classe Média e Escola Capitalista. *Revista Crítica Marxista*, Rio de Janeiro: Revan, n. 21, 2005.

SAVIANI, Demerval; LOMBARDI, José Claudinei (Org.). *Marxismo e Educação: debates con-*

temporâneos. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

TRÓPIA, Patrícia Vieira. Marxismo e educação: debates contemporâneos. José Claudinei Lombardi e Demerval Saviani (Org.). Resenha. *Revista Crítica Marxista*. Rio de Janeiro: Revan, n. 22, 2006.

TRÓPIA, Patrícia Vieira; RANIERI, Jesus; TOLEDO, Caio Navarro de; BOITO JR., Armando (Org.). *A obra teórica de Marx: atualidade, problemas e interpretações*. São Paulo: Xamã, 2000.

Recebido em 3/7/2007 e aceito para publicação em 22/8/2007.

INDÚSTRIA CULTURAL, PÓS-MODERNIDADE E EDUCAÇÃO: ANÁLISE CRÍTICA DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO

CULTURAL INDUSTRY, POST-MODERNITY AND EDUCATION: CRITICAL ANALYSIS OF THE SOCIETY OF INFORMATION

Alex Santos Bandeira BARRA¹
Raquel de Almeida MORAES²

RESUMO

O presente artigo discute a relação entre indústria cultural, educação e pós-modernidade, inserindo no centro da discussão a chamada sociedade da informação. Num primeiro momento, discute-se a Indústria Cultural na Educação brasileira, posteriormente, alguns elementos da Pós-Modernidade e finaliza-se com uma reflexão a respeito das ilusões da sociedade da informação.

Palavras-chave: Indústria Cultural; Pós-Modernidade; Sociedade da Informação.

ABSTRACT

The present article discusses the relation between cultural industry, education and post-modernity, placing the so-called society of information in the center of the discussion. Firstly, it analyses the Cultural Industry in Brazilian education, then, some elements of Post-modernity, and ends with a reflection about the illusions of the society of information.

Keywords: Cultural Industry; Post-Modernity; Society of Information.

¹ Mestre em Educação e Comunicação pela UnB. Membro do Grupo de Pesquisa Lattes: Aprendizagem, Tecnologias e Educação à Distância (ATEAD) vinculado ao CNPq. E-mail: <alexbarra@bol.com.br>.

² Doutora em Filosofia e História da Educação pela UNICAMP. Docente, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília - UnB. Brasília, DF. (Líder do Grupo Lattes: Aprendizagem, Tecnologias e Educação a Distância (ATEAD) vinculado ao CNPq). E-mail: <rachel@unb.br>.

INTRODUÇÃO

A sociedade em que vivemos tem sua estrutura fundada no sistema capitalista e se caracteriza pela desigualdade nas relações sociais, já que predomina a dominância de uma classe sobre a outra. Além disso, essa sociedade é fundada na apropriação privada do trabalho, na qual o domínio do capital pela propriedade privada – que confere à classe dominante o lugar de controle sobre a produção e consumo das mercadorias –, impõe também sua ideologia.

Desde as revoluções burguesas ocorridas na Europa dois séculos atrás, até a Revolução Francesa, podemos dizer que vivemos no chamado mundo moderno (embora subsistam na atualidade as chamadas teorias pós-modernas). Diante disso, a sociedade à qual estamos submetidos é regida por um sistema produtivo em que as relações sociais estão subsidiadas por um determinado modelo econômico. Esse modelo econômico, tal qual se processa na indústria, vê-se também presente nas demais relações humanas e sociais, configurando-se o modelo de cultura que conhecemos (MARX, 1985).

As relações econômicas podem ser entendidas como determinantes e as relações sociais como determinadas, naquilo que Gramsci (1985) chamou na relação de infra-estrutura e superestrutura. Essa perspectiva, adverte Wood (2003), deve ser percebida no movimento dialético teorizado por Marx ao postular os conflitos e contradições como elementos constitutivos da realidade, e não com a metáfora mecânica acerca das relações entre base-superestrutura, pois isso causa uma rigidez que nos impede de apreender os movimentos e mudanças do real.

Revolução informática

O desenvolvimento tecnológico que o mundo tem vivenciado desde o fim da II Guerra Mundial e início da Guerra Fria (MORAES, 2000; 2006), tem sido o expoente do incremento técnico

e científico das relações produtivas. Primeiramente, iniciaram-se as transformações na indústria com o fim do modelo fordista/taylorista (ANTUNES, 2000, 2003) e também a emergência de novos processos produtivos, sobretudo com o incremento das máquinas leves de tecnologia informatizada (BENAKOUCHE, 1985; SCHAFF, 1995; KUENZER, 1998).

Ao final da II Guerra Mundial, processou-se em alguns países da Europa e, principalmente nos E.U.A, um processo de mudanças que ficou conhecido como os Anos Dourados (HOBSBAWM, 1995). Esse processo, no entanto, conduzido pelo Estado do Bem-Estar Social não mais deu conta da produção em abundância. Os gastos públicos excederam-se e a necessidade de escoamento da produção fez-se necessária e urgente. Embora com algumas crises, como a de 1929, o Estado Capitalista renovou sua força e dinâmica modificando sua estrutura de um Estado “Máximo” (Estado de Bem-Estar Social ou *Welfare State*) para um Estado Mínimo (THERBORN, 2003).

Já estamos há 30 anos vivendo o modelo neoliberal no mundo. Agora, os gastos públicos são considerados despesas (CHAUÍ, 2001; ANDERSON, 2003), há privatizações em todos os setores e de todo tipo; a educação deixou de ser um bem cultural e se tornou uma mercadoria (através da ideologia do serviço) e a qualificação do trabalhador é supra necessária, já que, cada vez mais, se exigem do empregado mudanças em suas atitudes, valores e competências para ingresso no mercado de trabalho (KUENZER, 1992, 1998; FRIGOTTO, 1999; 2000; 2001; ANTUNES, 2000; 2003)

Indústria Cultural e Educação

Nesse contexto, entendendo que a educação no mundo capitalista cada vez mais tem sido privada de sua lógica cultural, libertária e emancipatória (ADORNO, 1995; FREIRE, 1996; FRIGOTTO, 1999, 2000, 2001; SAVIANI, 2003a, 2003b) convém analisarmos os processos

educativos pelo âmbito da chamada Indústria Cultural (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Para Adorno (1985; 1995) e Horkheimer (1985) a educação deve ser pensada como atividade crítica e emancipatória. É uma possibilidade, objetiva e subjetiva. Objetiva, pois se pode compreender a estrutura da sociedade e, evidentemente, superá-la. A transformação é um elemento objetivo fundamental que a educação pode desencadear no sujeito. Do ponto de vista subjetivo é onde se guardam os mecanismos afetivos e psíquicos – processos desencadeados também nas relações educativas –, e, por isso, importantes para superarmos a intolerância, indiferença e preconceito.

Embora a educação tenha um poder extremo na sociedade, não é isso que tem ocorrido, conforme apontaram os frankfurtianos. O que se percebe, ao contrário, é uma força bruta do sistema capitalista que impõe o autoritarismo e dominação nas relações sociais. A estrutura da sociedade tem sido subordinada à força do capital, transformando a liberdade humana em pura abstração filosófica, já que não se podem realizar nas relações materiais.

O controle social manifestado na sociedade capitalista se impõe na estrutura social em todos os sentidos, através de todas as organizações e instituições sociais. A escola não está fora. Ao contrário, carrega em sua estrutura a dinâmica ideológica do poder e controle social. Isso se verifica pela chamada racionalidade técnica que “[...] hoje é a racionalidade da própria dominação [...]” Por enquanto, a técnica da indústria cultural levou apenas à padronização e à produção em série, sacrificando o que fazia a diferença entre a lógica da obra e a do sistema social” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.114).

A padronização e a produção em série são manifestações evidentes da indústria cultural, que está presente quando há uma igualdade de gostos, empobrecimento subjetivo, falta de contestação da arte, aumento da violência, perda do poder de crítica, intolerância, preconceito, etc. Todas essas manifestações, sejam elas

políticas ou sociais, tem-se manifestado na sociedade como um todo e na escola esse processo tem-se reproduzido de forma mais forte.

A racionalidade técnica ou racionalidade tecnológica (MARCUSE, 1969, 1999) é visível na identificação das tecnologias sobre a sociedade. O controle técnico tem-se processado em todas as relações sociais. Antigamente, era forte somente na indústria; hoje, com a padronização do trabalhador, afeta diretamente sua autonomia de trabalho. Se Marx (2002) já havia se espantado com a força bruta da máquina sobre o homem que o reduzia a “puro animal” que descarrega sua força física sobre o trabalho, a crítica frankfurtiana de Adorno, Horkheimer e Marcuse denota indignação, pois essa máquina, agora, invade a consciência do trabalhador/consumidor seduzindo sua psiquê com o fetiche da mercadoria.

A ideologia do trabalho eficiente, com qualidade e eficácia é uma reprodução exata do sistema dominador, de onde a racionalidade técnica é sua primeira expressão. O indivíduo eficiente “é aquele cujo desempenho consiste numa ação somente enquanto seja a reação adequada às demandas objetivas do aparato” (MARCUSE, 1999, p.78). E Marcuse (1999) continua: “a liberdade do indivíduo está confinada à seleção dos meios mais adequados para alcançar uma meta que ele não determinou” (MARCUSE, 1999, p.78).

Quanto mais se submete ao controle tecnológico – já que o processo de racionalização está em todos os setores e espaços sociais –, mais o indivíduo é frustrado. Primeiro, porque perde a possibilidade de reconhecimento. Não produz, somente reproduz. Segundo, em não se reconhecendo, deixa de produzir e, portanto, de ter prazer. “O prazer dos sentidos de contigüidade prevalece-se das zonas erotogênicas do corpo – e fá-lo unicamente pelo prazer em si” (MARCUSE, 1999b, p.54). E ele complementa: “[...]o seu desenvolvimento irreprimido erotizaria o organismo em tal medida que neutralizaria a dessexualização do organismo exigida para a sua utilização social

como instrumento de trabalho” (MARCUSE, 1999b, p.54).

Isso significa que o preço de vivermos em permanente progresso, para Marcuse, é a renúncia subjetiva do indivíduo, ou seja, o desenvolvimento tecnológico retira do indivíduo a possibilidade de transformação social (de contestação), reduzindo-o a um sujeito heterônomo (e não autônomo), tirando a possibilidade da verdade da realidade (por isso, ideológica) e manipulando a estrutura social (por isso, dominante). O resultado é a perda da liberdade, na visão desse autor.

Podemos dizer que a racionalidade técnica está em estreita conexão com a indústria cultural. Essa indústria se processa em todos os espaços sociais, e o desenvolvimento tecnológico, impulsionado pela chamada “revolução informática” (SCHAFF, 1995), tem ascendido substancialmente essa perspectiva.

A televisão cria necessidades, reforça o consumismo e difunde estereótipos em torno de preconceitos, raça e classe social (MEDRANO; VALENTIM, 2001). Na mídia, presenciamos o controle ideológico em que “as identidades, alteridades ou diversidades não precisam desdobrar-se em desigualdades, tensões, contradições, transformações” (IANNI, 2000, p.155).

Não há dúvida, portanto, que a cultura e a educação - em seu caráter homogeneizador, de priorização da heteronomia sobre a autonomia-, evidenciam a supremacia da técnica, já que esta é constituída pela lógica da racionalidade instrumental e ainda é tornada objeto claro de dominação, ao invés da emancipação do sujeito. A perda do controle sobre a dominação da máquina é parte da contradição de uma sociedade que promete, constantemente, a busca pelo prazer, autonomia e capacidade de escolha, mas lhe oferece a heteronomia cultural, de indivíduos reduzidos a meras estatísticas da audiência (COSTA, 2001).

Embora o projeto de liberdade no capitalismo se renove cotidianamente, seja pelo consumismo, seja pela idolatria da beleza

(LASCH, 1983) ou pela espetacularização das mercadorias (DEBORD, 2002), percebemos o descompasso implícito da irracionalidade técnica do sistema capitalista, manifestado particularmente na cultura e na educação.

A uniformização, a classificação, a produção em série são características marcantes da Indústria Cultural. Na educação vemos o vestibular, concursos e todas as outras formas de memorização. A avaliação ainda é restrita à lógica calculista. Todas essas características são a manifestação da industrialização da educação. O processo de controle atual, com a entrada das tecnologias, tem-se intensificado, seja do ponto de vista burocrático no controle sobre o trabalho do professor e dos coordenadores, seja na prática escolar, através da racionalização do ensino (SAVIANI, 2003a). A pedagogia tecnicista reforça a lógica formal que tem como base de sustentação a psicologia behaviorista, a engenharia comportamental, a ergonomia, a informática, a cibernética, que têm em comum o modelo funcionalista (SAVIANI, 2003, p.14).

A Indústria Cultural desenvolve-se por meio de cálculo, quantidade, instrução, número, lógica, imediatismo, consumismo, tecnicismo, autoritarismo, regressão. Retira-se do indivíduo, na escola, o saber, a compreensão, a liberdade, a emancipação, a vontade, o desejo.

O controle também se processa pela pressa – regulamentos atrelados a imediatez, instrumentalidade, eficácia e eficiência – processos justificados pela lógica de que “não há tempo a perder” (ZUIN et al., 2000).

Pós-modernidade

Toda essa discussão tem como substrato filosófico a discussão da relação modernidade/pós-modernidade.

Para alguns teóricos o mundo moderno está ultrapassado e já está em vigência uma nova estrutura social. Os seus críticos, com os quais nós concordamos, averiguam que essa

realidade, dita "pós-moderna", é idealista e ideológica. Idealista, pois não enxerga a transformação do capital material em capital financeiro (CHAUÍ, 2001). É reprodutivista, porque dá um lugar à educação através da ideologia do *aprender a aprender*, por exemplo, retirando o lugar da pesquisa e organização sistemática e hierárquica do conhecimento (CHAUÍ, 1999, 2001; SAVIANI, 2003a). Ou seja, invertem os termos da relação social, pois dão à escola o lugar de determinante, quando, na verdade, ela é determinada (SAVIANI, 2003a).

O palco pós-moderno tem como centro uma sociedade onde prevalece a máquina substituída pela informação, a fábrica pelo *shopping center*, o contato de pessoa a pessoa pela relação com o vídeo (ROUANET, 1987). Essas são as características dominantes na sociedade atual, em que o espetáculo alcança o maior limite da fetichização das mercadorias, como mostrou Debord (2002). E isso manifesta-se na mídia, na imagem, no vídeo; na televisão, no cinema, na Internet.

Essas teorias concebem as tecnologias de maneira muitas vezes a-crítica e a-histórica. Não percebem o controle e marginalização social presentes na sociedade informatizada. Além disso, do ponto de vista econômico, são teorias que acompanham o poderio econômico de Organismos Internacionais, países desenvolvidos e grandes empresas midiáticas. Por isso, surgem as concepções de educação a distância, formação continuada, auto-aprendizagem, dentre tantas outras ideologias pós-modernas.

Segundo Frigotto (1992), a visão de vivermos num mundo pós-moderno é uma visão equivocada, já que o que há é uma modernidade marcada pela exclusão e alienação. Para Rouanet (1985), o máximo que poderíamos ter é uma neo-modernidade e não pós-modernidade. Em todos os autores pertencentes a essa perspectiva³, não há pós-modernidade porque não houve ruptura econômica no modelo produtivo. Por isso, não havendo revolução, não se pode falar em uma "nova era".

Evidentemente há várias outras questões de caráter filosófico presentes no discurso pós-moderno como a paixão pelo efêmero, por imagens velozes, pela moda e a valorização do descartável (CHAUÍ, 2001), aspectos que mudam constantemente as relações sociais em todos os âmbitos. Agora, esquecer de referir essas mudanças à ideologia tecnocrática é submeter-se à lógica da dominação capitalista.

Sociedade da Informação

A chamada *Sociedade da Informação* (CASTELLS, 1996; MATTELART, 2002) ou *Sociedade do Conhecimento* (DUARTE, 2003) tem em sua base duas concepções básicas: a dos defensores e a dos críticos. Os primeiros vinculam à noção de sociedade informacional e à de conhecimento os fluxos de comunicação, a velocidade da informação, a Internet e outras tecnologias como aparelhagens imprescindíveis para a formação do indivíduo no contexto escolar e social. Na outra ponta, os autores críticos têm feito severos questionamentos ao que consideram como ilusão pós-moderna (ROUANET, 1987, MATTELART, 2002, DUARTE, 2003), na qual, da informação tratada como cálculo, número, é retirado o seu sentido histórico, emancipador, ético e formativo.

Para Chauí (2003), a sociedade do conhecimento está articulada com as transformações do capital, que produziram a intensa circulação de informações através da competição de conhecimentos. As forças produtivas no sistema capitalista desempenham força e expressão pela lógica do serviço, em que a acumulação flexível caracteriza-se com o capital financeiro, substituindo o capital produtivo. Na prática, isso significa mais conhecimento, informação e maior acesso a bancos de dados, números, transações.

Na medida em que, na forma atual do capitalismo, a hegemonia econômica pertence ao capital financeiro e não ao capital produtivo, a informação prevalece

sobre o próprio conhecimento, uma vez que o capital financeiro opera com riquezas puramente virtuais cuja existência se reduz à própria informação (CHAUÍ, 2003, p.7).

Para Duarte (2003), a pós-modernidade contém em si uma função ideológica que precisa ser reconhecida e não se deve tratá-la de forma idealista ou subjetivista, adotando termos imprecisos e problemáticos como sociedade pós-moderna, multicultural ou até mesmo sociedade do conhecimento.

Não há dúvida de que tem havido mudanças substanciais na forma de gerir, distribuir e difundir a informação por todo o planeta. Essa “revolução” no uso da informação, contudo, ainda obedece a interesses comerciais e políticos, muito embora se tenham mudado hábitos e rotinas sociais. “A chamada revolução da informação contemporânea faz de todos os habitantes do planeta candidatos a mais uma versão da modernização. O mundo é distribuído entre lentos e rápidos”. (MATTELART, 2002, p. 173).

Do ponto de vista educacional, o que devemos criticar é que a sociedade da informação se constitui na ideologia de todos poderem aprender por mera auto-instrução. Isso tem diversos equívocos do ponto de vista pedagógico. Primeiro, por desacreditar na mediação do professor, em alguns casos, retirando a possibilidade de pensar o professor como sujeito do conhecimento. Isto é, o aluno não deve ficar preso ao que o professor fala, mas este, ainda sim, é o ponto de partida do processo pedagógico. A ideologia da auto-aprendizagem esquece essa relação.

A idéia de que a informação obtida nas tecnologias da informação e da comunicação como a Internet, a televisão e outras seria já, por si só, suficiente, constitui outro equívoco, pois a informação, ainda sim, é mera notícia sem a devida contextualização real, lógica e crítica da sociedade. Trata-se, portanto, de mera informação enquanto possibilidade de reprodução e não atividade produtiva do pensamento, seja ele crítico ou criativo. Estamos referindo-nos à informação

colhida diretamente dos meios de comunicação, sem que o professor interponha uma reflexão. Mesmo com a teleconferência, pode-se inviabilizar o diálogo e a possibilidade de se construir e discutir diversos temas, reduzindo o processo educativo a algo unilateral e “consensual”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vale a pena descrever cinco pontos ilusórios da sociedade do conhecimento, na visão de Duarte (2003):

1º) A ilusão de que o conhecimento jamais esteve acessível a todos de forma democrática como ocorre hoje;

2º) Hoje existe uma capacidade mais fácil de lidar-se com conhecimentos do cotidiano, da experiência humana, sem preocupações com grandes teorias ou com sínteses teóricas;

3º) O conhecimento nada mais é do que apropriações subjetivas e semióticas do sujeito no processo do conhecer;

4º) Todos os conhecimentos têm o mesmo valor e não há necessidade de separá-los ou hierarquizá-los por sua qualidade;

5º) Os problemas sociais são problemas advindos das mentalidades dos indivíduos nos contextos sociais.

Todos esses elementos se referem às credências do modelo pós-moderno, que administra a ideologia dessa conhecida (e ao mesmo tempo desconhecida) sociedade do conhecimento. Cabe aos educadores questionarem esse modelo, pois ele se sustenta pelo idealismo em que os falsos processos de coletividade social são disfarçados na maneira cruel de querer enxergar “experiência” humana em tudo. Forja-se uma subjetividade de caráter estritamente auto-referida ou narcísica.

A sociedade do conhecimento é a ilusão da subjetividade bem constituída. No fundo, é o seu contrário, sua deformação fazendo parte de

uma lógica subjetivista que retira o valor fundamental do conhecimento e da educação, isto é, sua objetividade, socialização e possibilidade de emancipação.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filossóficos*. Tradução: Guido de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Educação e emancipação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho: ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 6. reimpressão. São Paulo: Boitempo, 2003.
- BENAKOUCHE, Rabah. Introdução: o choque informático. In: BENAKOUCHE, R. (Org.) *A informática e o Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1985.
- CASTELLS, Manuel. Fluxos, redes e identidades: uma teoria crítica da sociedade informacional. In: CASTELLS, M. (Org.) *Novas perspectivas críticas em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- CHAUÍ, Marilena. *A universidade pública sob nova perspectiva*. Conferência de abertura da 26ª. Reunião Anual da ANPEd, 2003.
- CHAUÍ, Marilena. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Unesp, 2001.
- COSTA, Belarmino C. G. *Estética da violência: jornalismo e produção de sentidos*. Campinas, SP: Autores Associados; Piracicaba, UNIMEP, 2002.
- COSTA, Belarmino C. G. *Dialética do Esclarecimento: a sociedade da sensação e da (des)informação*. In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. et al. *Ensaio Frankfurtianos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo: comentários sobre a sociedade do espetáculo*. 3. reimpressão São Paulo: Contraponto, 2002.
- DUARTE, Newton. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- FRANÇA, Vera V. O objeto da comunicação: a comunicação como objeto. In: HOHLFELDT, A. et al. *Teorias da Comunicação*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Cidadania, tecnologia e trabalho: desafios de uma escola renovada. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 21, n.107, p.04-10, jul/ago, 1992.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, G. (Org.) *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A educação e formação técnico-profissional frente à globalização excludente e o desemprego estrutural. In: SILVA, Luiz Heron (Org.) *A escola cidadã no contexto da globalização*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A nova e a velha face da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G. *Teoria e Educação no labirinto do capital*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Círculo do Livro, 1985.
- HOBBSBAWM, Eric J. *Era dos extremos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

- IANNI, Octávio. *Enigmas da modernidade-mundo*. São Paulo: Civilização Brasileira, 2001.
- KUENZER, Acácia Z. Humanismo e tecnologia numa perspectiva de qualificação profissional. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v.21, n.107, p. 55-59, jul/ago, 1992.
- KUENZER, Acácia Z. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, ano XIX, n. 63, ago., 1998.
- LASCH, Christopher. *A cultura do narcisismo: a vida americana numa era de esperanças em declínio*. Tradução; Ernani Pavanelli. Rio de Janeiro: Imago, 1983.
- MARCUSE, Herbert. *Ideologia da sociedade industrial*. São Paulo: Jorge Zahar, 1969.
- MARCUSE, Herbert. *Tecnologia, guerra e fascismo*. São Paulo: UNESP, 1999.
- MARCUSE, Herbert. *Eros e Civilização*. Rio de Janeiro: LTC, 1999b.
- MARX, Karl. *O Capital*. v. 1. Tradução: Edgar Malagodi, Leandro Konder, José Arthur Giannotti, Walter Rehfeld. São Paulo: Abril Cultural, 1985. (Coleção os Economistas)
- MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Tradução: Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2002.
- MATTELART, Armand. *História da sociedade da informação*. São Paulo: Loyola, 2002.
- MEDRANO, E. & VALENTIM, L. A indústria cultural invade a escola brasileira. *Cedes*, Campinas, v. 21, ago. 2001.
- MORAES, Raquel de. A informática, educação e história no Brasil. *Revista Conecta*, 2001. Disponível em: <http://www.revistaconecta.com/conectados/rachel_historia.htm>. Acesso em: 2006.
- MORAES, Raquel de. A. *Informática na Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- ROUANET, Sérgio P. A verdade e a ilusão do pós-modernismo. In: ROUANET, S.P. *As razões do iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 36. ed. São Paulo: Autores Associados, 2003a.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica*. São Paulo: Autores Associados, 2003b.
- SCHAFF, Adam. *Sociedade informática*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- WOOD, Ellen M. *Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. Tradução: Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2003.
- Recebido em 12/8/2007 e aceito para publicação em 13/9/2007.*

A OBRA DE PIERRE BOURDIEU EM TESES E DISSERTAÇÕES DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA: UM MAPEAMENTO

THE WORK OF PIERRE BOURDIEU IN THESES AND DISSERTATIONS OF BRAZILIAN AFTER-GRADUATION PROGRAMS: A MAPPING

Adriane KNOBLAUCH¹
Marieta Gouvêa de Oliveira PENNA²

RESUMO

O estudo apresenta resultado de pesquisa realizada no Banco de Teses da Capes, com o objetivo de mapear a utilização da teoria de Pierre Bourdieu na produção de teses e dissertações nos programas de pós-graduação no Brasil, que se referem às pesquisas sobre educação, no período de 1987 a 2004. A fonte de informações se constitui de um conjunto de 177 resumos obtidos a partir dos seguintes descritores: "Bourdieu and educação"; "Bourdieu and escola"; "Bourdieu and professor". Buscamos identificar tendências no que se refere às Instituições e Programas/Linhas de pesquisa; Graus e Anos de defesa; Orientadores; Temas; Técnica de coleta de dados e Tipos de pesquisa; Referencial teórico e Conceitos. Observamos que a tendência é de aumento dessa produção, com uma utilização cada vez mais acentuada da teoria de Pierre Bourdieu em pesquisas sobre educação, com dispersão de instituições e orientadores.

Palavras-chave: Bourdieu; Produção Discente; Campo Acadêmico.

ABSTRACT

The study presents the result of a research carried through in the Bank of Theses of Capes with the objective of mapping the use of the theory of Pierre Bourdieu in the production of theses and dissertations in the programs of after-graduation in Brazil that are related to the research on education,

¹ Mestre pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da PUC-SP. Docente, Departamento de Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná - UFPR. Curitiba, PR. E-mail: <adrianeknoblauch@hotmail.com>.

² Mestre pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da PUC-SP. "Professor de séries iniciais do ensino fundamental em escolas públicas estaduais de São Paulo: Posições sociais e condições de vida e trabalho", na área de concentração Educação e Ciências Sociais. E-mail: <marieta.penna@yahoo.com.br>.

in the period from 1987 to 2004. The source of information holds a set of 177 summaries taken from the following describers: "Bourdieu and education"; "Bourdieu and school"; "Bourdieu and professor". We intended to identify trends in what is related to Institutions and Programs / Lines of research; Degrees and years of defense; Theses advisors; Subjects; Technique of data collection and Types of research; Theoretical reference and Concepts. We observe that the trend is of an increase of this production, making use of the theory of Pierre Bourdieu in researches on education, with dispersion of institutions and theses advisors.

Keywords: Bourdieu; Student Production; Academic Field.

INTRODUÇÃO

Ao se discutir o pensamento crítico em educação, é inegável a contribuição da teoria da ação elaborada por Pierre Bourdieu. Com o objetivo de contribuir com elementos para ampliar compreensão da utilização do pensamento desse autor em pesquisas sobre educação, apresentamos resultado de pesquisa realizada no Banco de Teses da Capes, que mapeou a utilização da teoria de Pierre Bourdieu na produção de teses e dissertações que se referem às pesquisas sobre educação nos programas de pós-graduação no Brasil³.

A contribuição da teoria sociológica formulada por esse pensador para a análise de fenômenos educacionais foi destacada por diferentes autores. De acordo com Nogueira e Nogueira (2004), a crítica que o autor faz ao sistema educacional se relaciona à crise vivida por esse sistema nos anos de 1960, deflagrada, entre outras questões, pela publicação do Relatório Coleman nos EUA no final dos anos de 1950. Os autores apontam a inserção da Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu no que foi designado por Nova Sociologia da Educação⁴.

Nogueira e Nogueira (2004) ressaltam que a especificidade do pensamento educacional formulado por Bourdieu está no fato de o autor

apontar que uma parte importante da transmissão do poder e dos privilégios sociais se faz pela escola, que contribui para que a estrutura social seja perpetuada, ao transformar diferenças sociais em diferenças de nascimento. Em suas pesquisas, o autor detectou relação bastante sólida entre o nível de instrução e as práticas culturais legítimas (BOURDIEU, 2001). As classes sociais que possuem maior capital cultural tendem a alcançar os níveis mais elevados e consagrados do sistema de ensino, o que faz com que a escola tenda a consagrar, por meio de suas sanções, as desigualdades iniciais frente à cultura. Dessa forma, a escola, ao valorizar a competência cultural legítima e sua posse, converte hierarquias sociais em hierarquias escolares, legitimando a ideologia do dom. As diferenças de origem social se expressam no capital escolar, uma vez que a cultura livre não é ensinada na escola, mas é por ela valorizada, ou seja, a escola converte em diferença de natureza os diferentes modos de aquisição da cultura.

Para Bourdieu (1997, 2001) e Bourdieu & Passeron (1982), existe uma forte relação entre a origem social e o sucesso escolar, o que faz com que a escola deixe de ser vista como instituição capaz de promover a democratização da sociedade e, pelo contrário, desponte como local que tende a contribuir para que as desigualdades sociais e as relações de poder se reproduzam. Bourdieu (2003a) está preocupado

³ O Banco de Teses da Capes discrimina resumos de teses e dissertações defendidas no país a partir de 1987 até o ano de 2004, quando da realização da consulta (agosto de 2006).

⁴ A esse respeito ver, por exemplo, Forquin (1995).

em estabelecer uma teoria da prática, ou seja, como os homens agem e estabelecem relações sociais, levando-se em consideração as condições objetivas às quais estão submetidos, em que as estruturas sociais estruturam essas relações e são por elas estruturadas, ao mesmo tempo em que estruturam os agentes a elas submetidos. O sistema educacional é um objeto de estudos privilegiado pelo autor, a fim de compreender como os agentes, em suas práticas sociais, tendem a reproduzir a estrutura social que os engendra, ao mesmo tempo em que o confronto com a realidade objetiva acaba por propiciar o desenvolvimento de estratégias que possibilitam sua transformação.

Brandão (2003) aponta a dificuldade em se lidar com uma teoria tão complexa, sem cairmos no risco de banalizá-la, o que, segundo a autora, pode ocorrer ao se destacar conceitos elaborados pelo autor como, por exemplo, os conceitos de *habitus*, campo, capital cultural, e utilizá-los como “pacotes” prontos a serem transportados para análises empíricas sem mediações. De acordo com Brandão (2003), os conceitos elaborados por Bourdieu referem-se muito mais a disposições intelectuais para a pesquisa do que a modelos teóricos prontos para serem utilizados pelo pesquisador. O próprio autor (BOURDIEU, 2003b) destaca que a teoria científica ganha significado quando é posta à prova na defrontação de novos objetos, buscando validação empírica, e não quando é apenas utilizada como metadiscurso e confrontada com outras teorias.

Não é nossa intenção verificar a maneira como a teoria social formulada por Pierre Bourdieu tem sido apropriada por alunos da pós-graduação na produção de suas teses e dissertações, mas esboçar um mapa dessa utilização.

Sobre as apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo acadêmico brasileiro, assim como no norte-americano, Loyola (2002) afirma que a assimilação inicial se deu em três eixos

distintos: em educação, os estudos se concentraram em torno das indicações da obra *A Reprodução*; no caso da antropologia, foram enfatizados os estudos etnográficos de Bourdieu sobre a Argélia e os conceitos de *habitus* e prática, explicitados em *Esboço de uma teoria da prática*; *La distinction*, por sua vez, foi o livro mais assimilado pela sociologia da cultura. A autora afirma, ainda, que nos anos de 2000 e 2001 Bourdieu foi o autor mais citado nos Estados Unidos, contudo permanece uma apropriação fragmentada e parcial, pois argumenta que, embora capital cultural tenha sido o conceito mais utilizado, “a economia e a lógica do conjunto de sua obra permanecem incompreendidas” (LOYOLA, 2002, p. 78).

No que se refere ao campo educacional brasileiro, Catani, Catani e Pereira (2001) afirmam que a apropriação da obra de Bourdieu pode ser categorizada da seguinte forma⁵: a maioria dos trabalhos analisados pelos autores (67%) apropriou-se de modo incidental e de forma classificatória, citando *A reprodução*, mas sem relação com a totalidade da obra de Bourdieu; outros trabalhos (18%) obtiveram uma apropriação conceitual tópica, ou seja, apenas alguns conceitos foram assimilados (na maioria dos trabalhos, o conceito de capital cultural), reforçando argumentos nem sempre condizentes com os do autor; e, por fim, apenas alguns trabalhos (15%) apropriaram-se do modus operandi da teoria de Bourdieu, isto é, uma apropriação teórico-metodológica dos conceitos apresentados pelo autor. Segundo os autores, a apropriação incidental permanece ao longo do período, mas a partir de meados da década de 1990 aumentam as análises que se apropriaram do modo de trabalho de Bourdieu. Essa trajetória de incorporação da obra de Bourdieu, segundo os autores, tem relação não somente com a constituição do campo intelectual brasileiro - fortemente marcado por um tipo de politização que estabeleceu a dicotomia “transformação x reprodução” nas análises educacionais durante

⁵ Os autores analisaram 288 artigos de autores nacionais publicados em 20 periódicos de circulação nacional no período de 1971 a 2000.

as décadas de 1970 e 1980 e que interpretou *A Reprodução* como “crítico-reprodutivista”, e com caráter “não-dialético” -; como também com o aumento de traduções de obras de Bourdieu no país e com a publicação de sínteses sobre seu pensamento nos anos de 1990.

Com tal análise, os diferentes autores contribuem para o estabelecimento de compreensão mais aprofundada da forma como o campo educacional brasileiro se delineou em torno dessas apropriações, explicitando focos de interesses e disputas travadas em seu interior. Ao mapearmos o uso de Pierre Bourdieu como referência teórica em teses e dissertações sobre educação, acreditamos contribuir para jogar luz em estudos que se dedicam a analisar a constituição do campo de investigação educacional brasileiro, tentando identificar tendências desse período.

Metodologia

A fonte de informações para esta pesquisa se constitui de um conjunto de 177 resumos obtidos no Banco de Teses da Capes a partir dos seguintes descritores: “Bourdieu and educação”; “Bourdieu and escola”; “Bourdieu and professor”. O número inicial de resumos obtidos foi de 195, tendo alguns sido eliminados por apenas mencionar Bourdieu, sem, contudo, utilizá-lo como referente teórico (quatro trabalhos), e outros (14 trabalhos), por não se tratar de pesquisas em educação. Cabe destacar que as pesquisas que se valeram do pensamento formulado por Pierre Bourdieu como aporte teórico, mas não explicitaram esse dado em seus resumos, não puderam ser computadas, tendo em vista a forma pela qual o banco de teses da Capes opera a busca pelos resumos.

O que revelam os resumos

Após a leitura dos resumos, os dados neles obtidos foram organizados em itens para

posterior análise e estabelecimento de comparações que se fizessem pertinentes. Os itens nos quais os dados foram organizados são: (1) Instituições e Programas/Linhas de pesquisa; (2) Graus e Anos de defesa; (3) Orientadores; (4) Temas; (5) Técnica de coleta de dados e Tipos de pesquisa; (6) Referencial teórico e Conceitos.

Instituições e Programas/ Linhas de pesquisa

Os 177 trabalhos encontrados a partir dos descritores acima citados e que dizem respeito à análise da instituição escolar ou processos formativos envolvendo alunos e/ou professores foram defendidos em 46 instituições de todo o país, públicas ou privadas. Desse total, no entanto, 26 instituições abarcam 88,70% de toda a produção, com sensível predominância em instituições da região sudeste do Brasil, seguida da região sul.

Em muitos casos, no entanto, os trabalhos foram defendidos em diversos programas ou linhas de pesquisa no interior de uma mesma instituição, com óbvia predominância para a área da educação: dos 177 resumos analisados, 127 foram defendidos em programas específicos sobre educação.

Como buscamos mapear a utilização do referencial de Pierre Bourdieu em trabalhos que tratassem de processos formativos em distintas formas, incluímos trabalhos que foram defendidos em programas ou linhas de pesquisa das áreas de Educação Física, Letras ou Linguística, Psicologia, Sociologia, Direito, Ciência Política, Antropologia, Arte e História. Mas, após a educação, a área que mais se destaca é a área de estudos voltados à questão da saúde: 19 trabalhos foram defendidos em programas ou linhas de pesquisa da área de Enfermagem, referindo-se às temáticas da formação do enfermeiro ou da constituição de escolas de formação nessa área, por exemplo, e outros seis trabalhos defendidos em programas de Saúde ou Educação preocuparam-se com a formação de médicos ou dentistas, constituindo um total de 25 trabalhos na área da saúde.

Vale destacar que, no que se refere aos anos de defesa, há dispersão da produção discente nas diferentes áreas ou linhas de pesquisa ao longo do período aqui analisado (1990 a 2004), não sendo possível identificar momentos que demonstrem concentração dessa produção no que se refere à utilização do pensamento de Bourdieu em alguma instituição específica. Ou seja, o autor é utilizado como referente ao longo do período pelas diversas instituições e programas ou linhas de pesquisa da pós-graduação.

Graus e Anos de defesa

Quando da consulta realizada, o banco de dados da Capes possuía resumos de teses e dissertações defendidas a partir do ano de 1987. De acordo com as informações obtidas nos resumos consultados, verifica-se que Bourdieu é citado como referente teórico apenas a partir do ano de 1990. Verifica-se também que o total de resumos em que esse autor é citado como referente teórico permanece razoavelmente constante até 1995. Em 1996, o número de produções nessas condições sobe de dois para sete, ou seja, mais que o triplo. Em 1997, cai para cinco trabalhos, e, em 1998, sofre um novo aumento considerável, atingindo um total de nove resumos que referiam a utilização do pensamento de Pierre Bourdieu. Em 1999, esse número se eleva para 12, e, em 2000, tem-se novo aumento considerável, em que a produção praticamente dobra, elevando-se para 23 o número de resumos nas condições analisadas. De 2000 para 2001, cai ligeiramente, e volta a crescer um pouco em 2002. Do ano 2002 para 2003 e de 2003 para 2004, o aumento novamente é significativo, passando de 21 para 28 e de 28 para 45, respectivamente.

Pudemos observar que, ainda que haja certa oscilação no período, há tendência manifesta de aumento dessa produção, com utilização cada vez mais acentuada da teoria de Pierre

Bourdieu em pesquisas sobre educação. Vale lembrar que selecionamos no Banco de Dados da Capes resumos que tratassem de processos educativos em suas diferentes formas, o que implica a presença de resumos de trabalhos que não foram necessariamente defendidos em Programas de Educação, conforme apresentado anteriormente, mas também em áreas como Saúde, Educação Física, Letras ou Lingüística, Psicologia, Sociologia, Direito, Ciência Política, Antropologia, Arte e História.

Com relação ao grau de titulação, do total de 177 resumos consultados, têm-se 124 (70,05%) de mestrado e 53 (29,95%) de doutorado. O número de programas de pós-graduação em Educação que oferecem o doutorado é menor do que os que oferecem apenas o mestrado, o que pode explicar a diferença existente em relação à quantidade de resumos entre esses dois níveis de formação.

Orientadores

No que se refere aos orientadores, verificou-se considerável dispersão em relação aos trabalhos que utilizam Bourdieu, uma vez que dentre os 177 resumos analisados têm-se 141⁶ professores assim distribuídos: 112 professores que orientaram apenas um trabalho, 21 que orientaram dois trabalhos e seis que orientaram três trabalhos. Além disso, temos um professor como responsável pela orientação de quatro trabalhos na linha de pesquisa em Enfermagem da UFRJ, e outro que orientou cinco trabalhos na área de Educação da PUC/RJ. Tais orientações, no entanto, se apresentaram dispersas em relação aos anos de orientação, apontando, ao considerarmos a totalidade dos resumos consultados, muito mais para uma tendência à dispersão do que para a concentração de esforços no que diz respeito à utilização de Pierre Bourdieu como referente teórico, o que poderia contribuir para diminuir a utilização incidental do autor, referida por Catani, Catani e Pereira (2001).

⁶ Quatro trabalhos afirmaram possuir dois orientadores

Temas

Ao classificarmos os resumos de acordo com os temas tratados nas pesquisas realizadas, temos: Disciplinas curriculares/ cursos (38); Trajetórias de vida ou de escolarização de alunos (32); Práticas escolares (23); Formação docente (22); Socialização na profissão – excluindo a docência - (14); Profissão docente (12); Políticas públicas (12); Gênero (11); Instituições religiosas e de caridade (3); Internet (2); Outros (8).

Dentre as pesquisas cujos resumos se relacionavam à “Disciplinas curriculares/cursos”, observamos a seguinte distribuição temática: componentes curriculares da escolarização básica ou superior (21); cursos (15); livro didático (2), totalizando 38 resumos. Nos resumos sobre um componente curricular destacam-se: Educação Artística (9); Português (2); Inglês (2); Educação Ambiental (2); Educação Física (2). Outros componentes curriculares analisados apresentaram-se em apenas um resumo. No conjunto, tais trabalhos elegeram o conceito de *habitus* como o mais significativo, destacado em nove dos 21 resumos lidos, enquanto o conceito de campo foi mencionado por seis resumos, seguido dos conceitos de capital cultural e reprodução, ambos mencionados em dois trabalhos, dentre outros conceitos. Dentre os resumos que se referiam a um curso especificamente temos: Enfermagem (8); Educação Física (2) e mais cinco resumos que dizem respeito cada qual a um curso diferente. Aqui o conceito de campo é mencionado por seis resumos, o de *habitus* por quatro, seguido por poder simbólico e reprodução, com três e duas menções, respectivamente.

Na temática “trajetórias de vida ou de escolarização de alunos”, foi possível articular as pesquisas a partir dos seguintes eixos: trajetórias de vida ou de escolarização (14); desempenho escolar (9); processos de socialização (7); representação social (2). *Habitus* foi o conceito privilegiado e mencionado por 13 trabalhos, com destaque para processos de socialização. O conceito de campo foi mencionado em três trabalhos, ao passo que capital cultural apareceu em quatro resumos.

No item práticas escolares, temos os seguintes temas: práticas pedagógicas do professor (17), relações de poder na escola (2); violência na escola (2), projeto político pedagógico (1), concurso para docência (1), totalizando 23 resumos. Quase metade dos resumos não apresentou o conceito utilizado (dez trabalhos), mas, nos restantes, *habitus* foi o mais mencionado (nove menções) seguido do conceito de campo (cinco menções), entre outros conceitos.

Dentre os resumos que tratavam da formação docente, os seguintes temas foram identificados: socialização na profissão (11); formação inicial (7) e formação continuada (4), num total de 22 resumos, dentre os quais nove afirmaram utilizar o conceito de *habitus* e quatro o conceito de campo, entre outros conceitos, e outros nove não continham essa informação.

Com relação aos resumos que tratavam de processos de socialização em diferentes profissões, temos nove resumos sobre a socialização dos enfermeiros e mais cinco trabalhos, cada qual sobre uma profissão, como se segue: médico, engenheiro, advogado; artista plástico e cineasta. Nessa temática, o conceito de *habitus* foi bastante utilizado, assim como o conceito de campo: cada conceito apareceu em oito resumos, seguidos do conceito de capital cultural (três menções).

Os trabalhos que tinham por tema a profissão de professor em seus diferentes aspectos, excetuando-se aqueles já referidos e que tratavam da formação ou das práticas escolares, diziam respeito aos seguintes temas: trajetórias de vida ou profissionais (8); representações sociais (3); perfil dos professores (1), totalizando 12 resumos, dentre os quais seis utilizaram o conceito de *habitus*, cinco o conceito de campo e três o conceito de capital cultural, além de um trabalho que utilizou o conceito de dominação masculina.

Os resumos que tratavam de reformas educacionais (9), programas de governo (2) e projetos institucionais (1) foram agrupados na temática “políticas públicas”, apresentando

dispersão no que se refere à utilização de conceitos destacados da obra de Bourdieu. A questão de gênero se apresentou como tema em 11 dos resumos consultados, sendo quatro deles sobre o professor, quatro sobre o aluno, e mais três trabalhos sobre a questão de gênero em diferentes aspectos. Não foi possível identificar alguma tendência em relação aos conceitos mais utilizados, pois seis deles não apresentaram essa informação.

Ao classificarmos os resumos de acordo com o tema investigado, algumas tendências destacaram-se. Se somarmos os resumos sobre formação docente (22), práticas pedagógicas do professor (18), gênero e docência (4), aos resumos sobre a profissão de professor (12), temos um total de 56 resumos relacionados ao exercício docente em diferentes aspectos, o que representa 31,64% dos 177 resumos analisados. O aluno também constitui objeto privilegiado de estudo, pois se acrescentarmos aos 32 trabalhos que discutiram trajetórias de vida ou de escolarização de alunos os quatro resumos sobre gênero, temos um total de 36 trabalhos. Outro dado significativo é o número de resumos que tiveram por tema o estudo de trajetórias. Se somarmos as pesquisas realizadas sobre a trajetória de vida ou escolar de alunos (14) aos que se referem às pesquisas sobre trajetórias de vida ou profissionais de professores (8), temos um total de 22 resumos sobre essa questão. Ao considerarmos a temática da formação docente, verifica-se destaque à questão da socialização na profissão, o que permite apontar que a opção pela utilização de Pierre Bourdieu como referencial de análise orienta a escolha de aspectos a serem investigados pelos pesquisadores.

Técnicas de coleta de dados e Tipos de pesquisa

Nos resumos consultados, de um total de 177 trabalhos, 58 não informaram quais as técnicas utilizadas para a coleta dos dados de pesquisa, ou seja, 32,7% deles. Assim, 119 resumos, ou 67,3% deles, continham essa informação. Do total de resumos que continham

informação sobre a técnica utilizada para a coleta dos dados, 55 informaram utilizar mais de uma técnica. As técnicas para coleta de dados mais utilizadas nas pesquisas foram a entrevista, em 68 resumos; seguida da análise de documentos, em 48 resumos; da observação, em 30 dos resumos e da utilização de questionários, em 27 dos resumos consultados. Além disso, temos ainda a utilização das seguintes técnicas de coleta com menor incidência: relatos/depoimentos (11), análise de textos/produções dos sujeitos (6), história oral (5), diário de campo (4), gravação de imagens (2), análise de teses e dissertações (2), técnica de livre associação (1), aplicação de fichas (1), análise de objetos (1).

A entrevista aparece como a técnica mais utilizada nas pesquisas para a coleta dos dados, seguida da análise de documentos. Os trabalhos que tiveram por tema a investigação de trajetórias, sejam elas de aluno ou de professores, referiram utilizar-se de entrevistas, coleta de relatos e questionários, algumas vezes associados à consulta de documentos. A grande utilização de documentos como fonte para a coleta dos dados também se refere ao número elevado de pesquisas históricas. Por outro lado, a grande utilização de técnicas de coleta de dados como entrevistas, história oral, relatos/depoimentos e questionários demonstram que a maioria dos resumos consultados trata de pesquisas que têm como fonte de informações os agentes envolvidos no fazer escolar, sejam eles alunos, professores ou mesmo pais, coordenadores, entre outros.

Outro aspecto por nós analisado, no que se refere às informações contidas nos resumos, foi o tipo de pesquisa realizada. Dentre os resumos consultados, 91 deles, ou seja, 51,4%, não informavam o tipo de pesquisa realizada pelo autor. Dentre os que continham essa informação, o que perfaz um total de 86 resumos (48,6%), os tipos de pesquisa realizados com maior frequência foram: estudo de caso, referido em 13 resumos; pesquisa histórica, em 12 resumos; pesquisa etnográfica, em 11 resumos; pesquisa histórico-social, em nove resumos; pesquisa qualitativa, também em nove resumos; história de vida, em seis resumos; e estudo exploratório, em cinco resumos.

Se somarmos as pesquisas históricas (12) e as histórico-sociais (9), temos um total de 21 resumos que se referiam a pesquisas de tipo históricas, ou seja, 24,4% dos que informaram o tipo de pesquisa realizada. Esse dado vai ao encontro de pesquisa realizada por Catani e Faria Filho (2002) sobre a produção acadêmica divulgada no GT de História da Educação da Anped, que revela Pierre Bourdieu como o autor mais citado dentre os trabalhos consultados.

Além dos tipos de pesquisa acima mencionados, temos ainda resumos que referiram realizar as seguintes pesquisas, seguidas do número de vezes em que foram mencionadas: qualitativo-quantitativa, análise de conteúdo (3); sociológica, qualitativo-interpretativa, participativa, teórica (2); crítico-dialética, sócio-antropológica, descritivo-qualitativa, psicanalítica, longitudinal, análise do discurso, interdisciplinar (1).

Referencial teórico e conceitos

Dos 177 resumos analisados, 70 afirmaram utilizar apenas o referencial de Pierre Bourdieu ou Bourdieu e equipe. Os outros 107 resumos afirmaram utilizar conceitos de Bourdieu em conjunto com conceitos de outros autores, dentre os quais destacam-se: Foucault: 21 trabalhos (19,62%); Chartier: nove trabalhos (8,41%); Moscovici, Bakhtin, Bernstein e Paulo Freire: seis diferentes trabalhos (5,60%); Tardif e Louro: cinco trabalhos distintos (4,67%); Norbert Elias, Scott e Certeau: quatro trabalhos diferentes (3,73%); Dubar, Weber, Connel, Julia, Chervel, Pérez Gómez, Vygotsky e Perrenoud: três trabalhos (2,80%). Outros 23 autores foram mencionados apenas duas vezes e o expressivo número de 164 autores, os mais diversos, obtiveram apenas uma menção no conjunto dos resumos analisados. Dessa forma, é possível destacar duas tendências: em muitas ocasiões ocorreu o pesquisador utilizar conceitos analíticos de Bourdieu em conjunto com outros autores específicos da área de pesquisa em questão

(autores da área da Lingüística, dos estudos sobre a Arte, por exemplo). Em outras ocasiões, muitos pesquisadores afirmaram utilizar como referencial teórico Bourdieu em conjunto com seus leitores, comentadores ou tradutores brasileiros.

Vale ressaltar, ainda, que um número considerável de trabalhos (21 em 177) citou uma lista com mais de seis autores (em alguns casos mais de dez autores), demonstrando, à primeira vista, um equívoco por parte dos pesquisadores no que se refere à revisão da literatura e à utilização do referencial teórico⁷ como o arcabouço necessário para efetuar análise dos dados empíricos coletados, sobretudo na redação dos resumos analisados. Só a leitura completa do trabalho, no entanto, poderia permitir uma afirmação mais precisa a esse respeito.

Tendo em vista a expressiva utilização do pensamento de Bourdieu em conjunto com o pensamento de Foucault (em alguns trabalhos apenas os dois autores, em outros em conjunto com outros autores), efetuamos uma análise a fim de verificar possível tendência temática em tais trabalhos. Constatou-se que, dos 21 resumos nessas condições, seis trabalhos estudaram questões relativas à educação do corpo, disciplinarização ou indisciplina na escola e os conceitos mais utilizados foram *habitus* e relações de poder.

Com relação aos conceitos utilizados pelos autores em suas pesquisas, a análise dos resumos permitiu destacar que o conceito de *habitus* foi o mais citado, o que ocorreu em 69 resumos nas diferentes temáticas (o que significa 60% dentre os 115 resumos que apresentaram os conceitos utilizados). O conceito de campo apareceu em 46 trabalhos em diferentes temáticas (40%), mas houve predominância em trabalhos que afirmaram discutir algum curso especificamente, ou aspectos da socialização em diferentes profissões e, ainda, a profissão docente. Diferentes tipos de capital foram mencionados em 25 resumos (21,73%), com predominância

⁷Sobre essa diferenciação, ver, entre outros, Luna (2000). O autor esclarece que a revisão da literatura é essencial para uma construção mais completa do problema de pesquisa, mas é o referencial teórico que fornecerá os conceitos que darão suporte para a análise dos dados empíricos coletados.

para o conceito de capital cultural (15 trabalhos). Em relação a esse conceito, não foi possível extrair alguma tendência temática, tendo em vista sua utilização em trabalhos sobre diferentes temas. Outros conceitos (violência simbólica, autoridade pedagógica, por exemplo) tiveram incidência igual ou inferior a seis trabalhos.

O conceito de *habitus* foi utilizado em trabalhos que estudaram a trajetória de alunos ou professores, a aprendizagem da profissão em seu exercício, a prática pedagógica de professores, formação docente, componentes curriculares, dentre outros temas, conforme foi indicado anteriormente. Ressalta-se, ainda, que apenas um trabalho afirmou utilizar o conceito de *habitus* na perspectiva da sua reestruturação.

Tal situação indica a riqueza teórico-metodológica desse conceito, mas vale destacar que muitos resumos (29 dentre 115 resumos que apresentaram os conceitos) afirmaram utilizar, do pensamento de Pierre Bourdieu, apenas o conceito de *habitus*, o que poderia indicar a permanência da apropriação conceitual tópica, caracterizada por Catani, Catani e Pereira (2001). Tal hipótese, no entanto, só poderia ser comprovada com a integral leitura dos trabalhos, o que não constituiu objeto de análise para elaboração deste artigo. De acordo com Brandão (2003), é a análise relacional que possibilita uma apropriação mais adequada de toda a teoria social de Bourdieu, e não a utilização banalizada de conceitos isolados.

À guisa de conclusão: algumas tendências constatadas

Como já foi afirmado anteriormente, não foi intenção de o presente artigo analisar a apropriação do pensamento de Bourdieu em teses e dissertações brasileiras, mas apenas fazer um mapeamento dessa utilização a fim de extrair algumas tendências e lançar pistas sobre a constituição do campo investigativo educacional brasileiro, sobretudo no que se refere à fatia de trabalhos que afirmam fundamentar-se em Bourdieu e que tratam de diferentes aspectos do processo formativo.

Pudemos observar que há tendência manifesta de aumento dessa produção, com uma utilização cada vez mais acentuada da teoria de Pierre Bourdieu em pesquisas sobre educação, especialmente a partir do ano de 2000. Mas, se por um lado não há uma aglutinação dessa produção - posto que foi constatado que os 177 trabalhos foram defendidos em 46 instituições de todo o país, com 88,70% dessa produção defendida em 26 instituições, com sensível predominância das instituições das regiões sudeste e sul -, por outro lado são evidências da disseminação de suas idéias por todo o país. Com relação aos orientadores, no entanto, foi percebida grande dispersão, com apenas dois orientadores com mais de quatro orientações ao longo do período analisado.

Quanto aos temas investigados, verifica-se certa variedade, o que aponta para a riqueza do pensamento sociológico de Pierre Bourdieu, em que o próprio autor elegeu como temática os mais variados assuntos, como o sistema educacional, o universo da moda, o campo literário, só para citar alguns exemplos.

Com relação à coleta de dados, a entrevista destacou-se como a técnica mais utilizada nas pesquisas, seguida da análise de documentos. A grande utilização de documentos como fonte para a coleta dos dados também se refere ao número elevado de pesquisas históricas. Por outro lado, a grande utilização de técnicas de coleta de dados como entrevistas, história oral, relatos/depoimentos e questionários demonstram que a maioria dos resumos consultados se referem a pesquisas que têm como fonte de informações os agentes envolvidos no fazer escolar, com destaque para os professores (56 resumos) e para os alunos (36 resumos).

No que se refere à utilização do pensamento de Bourdieu, a maioria dos trabalhos (60,45%) afirmam utilizá-lo em conjunto com outros autores, o que indica utilização bastante heterogênea do pensamento do autor. Dentre os conceitos formulados por Bourdieu e cuja utilização foi apontada nos resumos analisados, o mais utilizado é, sem dúvida, o conceito de *habitus*, presente em 60% dos resumos lidos. Desse montante, 29 trabalhos afirmaram utilizar apenas tal conceito, destacado da obra do autor,

diferindo da análise de Loyola (2002) que apresenta capital cultural como o mais citado.

Ao que parece, a utilização de Pierre Bourdieu como referencial teórico em pesquisas educacionais tem-se elevado, sendo importante, pois, acompanhar futuramente se essa tendência permanece. De qualquer forma, permanece a necessidade de pesquisas que, aos moldes da realizada por Catani, Catani e Pereira (2001), se detenha na leitura não apenas dos resumos, mas da produção discente que afirma utilizar Bourdieu como referente teórico, a fim de problematizar essa utilização. O destaque para a utilização do conceito de *habitus* em pesquisas sobre socialização, ou mesmo o de capital cultural em pesquisas sobre trajetórias de escolarização, dão indícios da importância do referencial teórico na formulação das questões que norteiam a realização da pesquisa científica. Um grande achado deste trabalho, a nosso ver, foi o destaque conferido a pesquisas na área da saúde, em especial na área de enfermagem, que têm na obra de Pierre Bourdieu o arcabouço teórico para a realização de investigações científicas. Dessa forma, o mapeamento da utilização de Pierre Bourdieu em teses e dissertações sobre educação no Brasil contribui para a análise da constituição do campo científico brasileiro, apontando para a necessidade de maior aglutinação dos estudos, além de expressar a fecundidade do pensamento sociológico formulado pelo autor.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, P. El nuevo capital, introducción a una lectura japonesa de la nobleza de estado. In: BOURDIEU, P. *Capital cultural, escuela y espacio social*. Tradução de Isabel Jiménez. Madrid: Siglo Veintiuno, 1997, p. 108-124.
- BOURDIEU, P. Reprodução Cultural e Reprodução social. In: MICELI, S. (Org.). *A economia das trocas simbólicas*. Tradução Sérgio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 2001, p. 295 - 336.
- BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). *A Sociologia de Pierre Bourdieu*. Tradução de Paula Montero e Alcía Auzmendi. São Paulo: Olho d'Água, 2003 a, p. 39-72.
- BOURDIEU, P. A gênese dos conceitos de habitus e de campo. In: BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003 b, p. 59-73.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Tradução de Reynaldo Bairão. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- BRANDÃO, Z. Bourdieu e a pesquisa em educação. In: TIBALLI, E. F. e CHAVES, S. M. (Org.). *Concepções e práticas em formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 117-127.
- CATANI, A. M.; CATANI, D. B.; PEREIRA, G. R. de M. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, através de periódicos da área. *Revista Brasileira de Educação*, n. 17, 2001, p. 63-85.
- CATANI, D. B.; FARIA FILHO, L. M. Um lugar de produção e a produção de um lugar: a história e a historiografia divulgadas no GT de História da Educação da ANPEd (1985 – 2000). *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, 2002, p. 113 -128.
- FORQUIN, J. C. A “nova sociologia da educação” na Grã-Bretanha: Orientações, contribuições teóricas, evolução (1970 – 1980). In: FORQUIN, J.C. (org.). *Sociologia da Educação: dez anos de pesquisa*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995, p. 144-174.
- LOYOLA, M. *Pierre Bourdieu entrevistado por María Andréa Loyola*. Rio de Janeiro: UERJ, 2002. (Pensamento Contemporâneo).
- LUNA, S. *Planejamento de pesquisa: uma introdução: elementos para uma Análise Metodológica*. São Paulo: EDUC, 2000.
- NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. *Bourdieu & Educação*. São Paulo: Autêntica, 2004.

Recebido em 29/6/2007 e aceito para publicação em 17/8/2007.

GRAMSCI: O TRABALHO INDUSTRIAL MODERNO É O PRINCÍPIO PEDAGÓGICO POR EXCELÊNCIA?

GRAMSCI: IS THE MODERN INDUSTRIAL LABOR THE EDUCATIONAL PRINCIPLE PAR EXCELLENCE?

Deborah Maria STEFANINI¹

RESUMO

Este artigo objetiva delinear a concepção de educação na abordagem gramsciana, considerando a relação desta com o trabalho e o sentido atribuído ao processo formativo. Em um primeiro momento, busca situar historicamente o pensamento pedagógico de Gramsci para posteriormente apresentar algumas contribuições para as questões concernentes ao campo educacional, como a histórica dualidade observada na modalidade de ensino médio.

Palavras-chave: Antonio Gramsci; Processo Formativo; Escola Unitária.

ABSTRACT

The objective of this article is to delineate the conception of education in the Gramscian approach considering its relation with labor and the meaning attributed to the formative process. Firstly, it intends to place Gramsci's pedagogical thinking in a historic point of view, and then to present contributions to the educational field, such as the historic dual system observed in the modality of secondary education.

Keywords: Antonio Gramsci; Formative Process; Unitary School.

¹ Socióloga do Ministério da Educação e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSC. São Carlos, SP. E-mail: <dmstefanini@yahoo.com.br>.

INTRODUÇÃO

Não se pode pensar em nenhum homem que não seja também filósofo, que não pense, precisamente porque pensar é próprio do homem como tal.

Antonio Gramsci

Este artigo tem por objetivo apresentar o pensamento pedagógico de Antonio Gramsci à luz dos fundamentos filosóficos, bem como compreendê-lo vinculado à sua realidade histórica. Procurar-se-á ilustrar sua concepção de educação, tendo em vista a relação com o trabalho, bem como o sentido que o autor atribui ao processo formativo.

Gramsci nasceu em 1891, em uma pequena ilha da Itália. Foi um militante comunista envolvido na luta dos trabalhadores, filho de camponeses e opositor do fascismo. Ficou preso durante onze anos pela ditadura fascista, produzindo grande parte de sua obra no cárcere.

O pensamento de Antonio Gramsci pode ser situado na linha do "Pensamento Pedagógico Socialista" (GADOTTI, 1995), o qual nasce a partir de movimentos populares pela democratização do ensino, promessa não cumprida pela burguesia progressista. Um estudo de seu pensamento requer um esforço para compreendê-lo no cenário dos acontecimentos em que fora elaborado, dentre eles a Primeira Guerra Mundial, a Revolução Russa, a esperança revolucionária do pós-guerra e a ascensão do fascismo.

Gramsci entende o trabalho como um princípio antropológico e educativo essencial à formação humana. Para esclarecer essa proposição, é necessário resgatar a forma original pela qual esse pensador interpreta o trabalho industrial moderno.

Trabalho industrial moderno enquanto princípio pedagógico

Em *Americanismo e Fordismo* – um de seus principais textos, escrito em 1927 enquanto

estava no cárcere – Gramsci apresenta sua tese de que o trabalho industrial moderno é o princípio pedagógico-educativo da escola moderna por excelência. (GRAMSCI, 1988)

O termo *americanismo* corresponde, de maneira geral, a uma forma moderna de produção, o *fordismo*, o qual equivale a um grande esforço coletivo para a criação de um novo tipo de trabalhador e de um novo tipo de homem. Trata-se de uma ideologia desenvolvida com maior facilidade nos Estados Unidos, mas que tenderia a se expandir para todo o mundo.

Um dos pontos-chave que Gramsci desenvolve nesse escrito refere-se à exigência de racionalização das práticas para que fossem adequadas à organização racional do trabalho.

Com o industrialismo, emerge uma nova forma de conduta social, refletida dentro e fora do ambiente de trabalho. No texto supracitado, Gramsci afirma que algumas medidas foram tomadas a fim de impulsionarem a alteração dos padrões sociais, como, por exemplo, o emprego de psicólogos em empresas, o proibicionismo – entendido enquanto proibição de determinadas práticas como o consumo de bebidas alcoólicas –, o incentivo à monogamia, entre outras.

Em sua análise, entretanto, o industrialismo é visto de forma positiva, como uma necessidade, já que representa uma contínua vitória do homem sobre a natureza externa e sobre os instintos. Esse fato explica-se porque, em sua perspectiva, o trabalho não levaria necessariamente ao embrutecimento do trabalhador, mas à liberdade, uma vez que para o autor existe a possibilidade de o homem trabalhar mecanicamente e pensar de forma não mecânica, como se evidencia na seguinte passagem:

Da mesma forma que se caminha sem necessidade de refletir sobre todos os movimentos necessários para mover sincronizadamente todas as partes do corpo, assim ocorreu e continuará a ocorrer na indústria em relação aos gestos fundamentais do trabalho; caminha-se

automaticamente e, ao mesmo tempo, pode-se pensar em tudo aquilo que se deseja. (GRAMSCI, 1988, p. 404).

É importante ressaltar que, para o autor, seria desejável que o industrialismo se generalizasse, e, constatando a dificuldade de se proliferar pela Europa, procura evidenciar os motivos de tal impedimento. Nesse sentido, Gramsci analisa a reação da Europa ao americanismo a partir da *composição demográfica europeia*, contrapondo-a à “composição demográfica racional” existente nos Estados Unidos (GRAMSCI, 1988, p. 337).

Diferente do que ocorria na América, o autor constata a existência de “classes parasitárias” na Europa: classes numerosas sem função no mundo produtivo, engendradas pelas tradições históricas, constituindo, portanto, grupos refratários ao desenvolvimento do capitalismo europeu. Em contraponto, na América, havia condições favoráveis ao industrialismo, e, com o novo tipo de trabalho, afirma que “a racionalização determinou a necessidade de elaborar um novo tipo humano, conforme ao novo tipo de trabalho e de produção” (GRAMSCI, 1988, p. 382).

Destarte, os novos métodos de trabalho passam a ser atrelados a um novo modo de viver, pensar e sentir a vida. Questões referentes à sexualidade, família, consumismo, formas de coerção moral e ação do Estado são vinculadas ao esforço de forjar um tipo particular de trabalhador, adequado ao novo tipo de trabalho e ao processo produtivo.

O trabalho industrial moderno, em função das relações de produção e forças produtivas que sustenta, exige um novo tipo humano, o que justifica a necessidade de um princípio pedagógico pautado no trabalho industrial. Em outras palavras, o trabalho é compreendido enquanto fundamento da educação.

A medida da relação pedagógica em Gramsci, pautada no industrialismo, exige rigorosos conhecimentos técnicos e científicos e comportamentos específicos, tanto no trabalho

como em outras dimensões da vida. Manacorda (1992, p. 334) destaca que essa relação pedagógica é preconizada não de forma permissiva, como em Rousseau, mas exigente e severa, para poder educar no sentido de transformar cada homem, inicialmente ligado aos instintos naturais e às crenças primitivas, em um contemporâneo de sua época.

A Escola Unitária na perspectiva gramsciana

A escola, sob essa óptica, inspira-se no trabalho industrial moderno como seu princípio pedagógico, concretizando-se enquanto escola historicamente moderna. Esse modelo de trabalho consiste na fonte de inspiração para incutir um espírito de laboriosidade, configurando-se como um método disciplinar produtivo de organização de muitos visando a um só fim. O sentido último desse princípio educativo, como mostra Nosella (1992, p. 33), consiste na liberdade concreta e universal.

Com o crescimento da sociedade industrial, uma nova cultura tecnológica passa a se contrapor à antiga cultura humanística, desencadeando crises na escola e em seu princípio educativo (MANACORDA, 1977, p. 309).

Gramsci é crítico do modelo educacional vigente em seu contexto. Em sua óptica, o princípio de divisão da sociedade em grupos intelectuais e grupos subalternos adquire expressão na *dualidade das escolas*: ensino clássico ou humanístico, destinado às classes dominantes e intelectuais, e ensino profissional para as “classes instrumentais”, voltadas para as profissões manuais.

A crise escolar configura-se pela perda de espaço da escola tradicional para a escola especializada, relacionando-se, essa última, a um processo caótico de especialização, ocasionado pela instituição de cursos que tendiam a determinar *a priori* o futuro dos alunos.

A partir da análise da crise escolar, presente em seu *Caderno 12*: apontamentos e

notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais, Gramsci depreende uma nova organização e um novo princípio educativo: a capacidade de se trabalhar ao mesmo tempo intelectual e manualmente em uma organização educativa unitária ligada diretamente às instituições produtivas e culturais da sociedade. Em suas palavras:

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. (GRAMSCI, 2000, p.33).

A proposta de Escola Única ou Unitária supõe um ensino composto por uma primeira fase, destinada à formação de uma cultura geral que harmonize trabalho manual e intelectual. Em um segundo momento, há uma ênfase na participação do aluno, incentivo em sua criatividade, autodisciplina e autonomia, para que, na etapa seguinte, o aluno possa voltar-se aos estudos especializados científicos ou prático-produtivos.

Ao vislumbrar uma Escola Única, Gramsci se contrapõe à dicotomia entre saber e trabalho – *homo sapiens* e *homo faber* –, pois, para ele, não existe atividade humana da qual se possa excluir toda a intervenção intelectual:

[...] o operário ou proletário, por exemplo, não se caracteriza especificamente pelo trabalho manual ou instrumental, mas por este trabalho em determinadas condições e em determinadas relações sociais (sem falar do fato de que não existe trabalho puramente físico, e de que mesmo a expressão de Taylor, do “gorila amestrado”, é uma metáfora para indicar um limite numa certa direção: em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de

qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora). (GRAMSCI, 2000, p. 18).

Em uma análise dessa proposta, Antônio Tavares Jesus (1989, p. 23) afirma que a teoria gramsciana da educação é construída dentro de um projeto político centrado no homem. Como as escolas burguesas discriminam e contribuem para manter as relações de poder, não poderiam ser a fonte de desenvolvimento da hegemonia do proletariado. A estratégia educacional apresentada por Gramsci orienta-se para a formação de uma “contra-hegemonia”, destinada a formar os intelectuais orgânicos ao proletariado.

A Escola Única é proposta como ideal de uma nova cultura, e deve ser entendida dentro de um projeto mais amplo, como mostra também a passagem abaixo:

O advento da escola única significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo. (GRAMSCI, 2000, p. 40).

A proposta de Escola Única foi concretizada com a escola “Ordine Nuevo”², criada por Gramsci e seu grupo em dezembro de 1920. Sua principal meta era “formar intelectuais orgânicos do futuro do novo Estado Socialista” (NOSELLA, 1992, p.32). Essa experiência, no entanto, teve curta duração devido à repressão fascista.

Nosella destaca que há uma relação vital entre Escola Única e Sociedade Unitária, o que corrobora para mostrar o caráter político de sua proposta, uma vez que, como pano de fundo, há uma preocupação central com a efetivação da realidade comunista.

Gramsci, assim como Marx, entende o futuro da classe operária como dependente da

² Esta escola foi estudada minuciosamente por Nosella em *A Escola de Gramsci* (1992).

formação da geração operária, na aceção de ampliar sua educação intelectual, corporal e tecnológica (GADOTTI, 1995, p. 131).

Como seguidor da doutrina socialista amparada principalmente em Marx, há em Gramsci uma preocupação ética e antropológica direcionada à liberdade, à ruptura com a alienação. Sob essa óptica, a educação, instrumento de hegemonia, deveria ser confiada à classe trabalhadora, a qual, assim, adquiriria consciência de classe, repercutindo na passagem do “reino da necessidade” para o “reino da liberdade”.

Pode-se depreender que Gramsci atribui um importante papel à educação no processo de transformação social, propondo um princípio pedagógico que conduzisse as massas ao nível do saber, contrapondo-se à concepção de transformação por meios coercitivos, vigente em sua época.

A contemporaneidade do pensamento pedagógico de Gramsci: uma breve análise da dualidade do ensino

As considerações desenvolvidas por Gramsci acerca das relações entre trabalho e educação ultrapassam o universo em que o autor se insere, sugerindo elementos para refletir, por exemplo, sobre uma característica marcante de nosso sistema educacional: a dualidade observada na modalidade de nível médio entre o ensino propedêutico e a educação profissional.

Foram correntes as mudanças de orientações do ensino médio ao longo de nossa história, orientadas tanto por mudanças em nossa estrutura social³ quanto pelas diferentes concepções de políticas educacionais, tais como as medidas de incentivo do ensino técnico às classes menos privilegiadas, adotadas em diversas conjunturas.

Através das reflexões de autores que problematizaram o ensino de nível médio ao

longo dos anos tais como Luiz Antônio Cunha, Lucília Machado, Clarice Nunes, Bárbara Freitag, Otaiza Romanelli, entre outros, pode-se depreender que a formação profissional no Brasil foi historicamente rotulada como um nível menor de formação, reservada às classes menos favorecidas.

Esse fato está associado ao significado da educação geral, assimilada como um canal de ascensão às ocupações não manuais. A preferência histórica pelo ensino acadêmico é percebida em nossa realidade como um dado cultural.

Hoje, verifica-se uma tendência de expansão do ensino profissionalizante, percebida através de programas de valorização dessa modalidade, tendo, como público alvo, alunos que não conseguem atingir o ensino superior. A articulação entre a educação de nível médio propedêutico e profissional, instituída pelo Decreto 5154/2004, sugere certa unitariedade do ensino, porém, a estrutura continua a ser dual. Esse modelo não tem sido direcionado a ampliar a formação do educandos elevando-os à consciência crítica e à capacidade produtiva, como propõe Gramsci.

Marise Nogueira Ramos (2004), em análise do projeto unitário do ensino médio, afirma que a “razão de ser do ensino médio” esteve predominantemente centrada no mercado de trabalho ao longo dos anos. Para a autora, a conclusão do ensino médio ou da educação superior determinava a posição a ser ocupada na divisão social e técnica do trabalho. Entretanto, a partir de um novo padrão de sociabilidade capitalista e com a crise dos empregos,

[...] caracterizado pela desregulamentação da economia e pela flexibilização das relações e direitos sociais, a possibilidade de desenvolvimento de projetos pessoais integrados a um projeto de nação e de sociedade tornou-se significativamente frágil (RAMOS, 2004, p. 38).

³ Como ocorre a partir de 1930, com a diversificação das classes sociais e decorrente expansão de demanda educacional por parte das camadas médias (FREITAG, 1980).

É nesse contexto que o ideário “preparação para a vida” torna-se o predominante na década de 1990, significando o desenvolvimento de competências para a adaptação às incertezas do mundo contemporâneo.

Destarte, somente é possível falar em unificação em termos do discurso das competências, idéia que passa a reger ambas as modalidades de ensino. Com essa lógica defendida por um discurso com aparência de inovador e libertário, o indivíduo deve ser preparado para a vida, para o trabalho competitivo, estando implícita a lógica de adaptação – até mesmo ao desemprego.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto Nº 5.154 de 23 de julho de 2004.**

FREITAG, Bárbara. *Escola, estado e sociedade*. 4.ed. São Paulo: Moraes, 1980.

GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. 3.ed. São Paulo: Ática, 1995.

GRAMSCI, Antônio. Americanismo e Fordismo. In: *Maquiavel, a política e o Estado Moderno*. 6.ed. Tradução: Luiz Mário Gazzaneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988, p. 375-413.

GRAMSCI, Antônio. Caderno 12: Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. In: *CADERNOS DO CÁRCERE*. Tradução: Carlos Nelson

Coutinho. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000, p. 15-53.

JESUS, Antônio Tavares. *Educação e hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci*. São Paulo: Cortez; Campinas: UNICAMP, 1989.

MANACORDA, Mario Alighiero. Cap. X: O nosso século em direção ao ano dois mil. In: *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*. 3.ed. Tradução: Gaetano de Mônico. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

MANACORDA, Mario Alighiero. *El principio educativo en Gramsci*. Salamanca: Sigueme, 1977.

NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

RAMOS, Marise Nogueira. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). *Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho*. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004, p. 37-52.

ROSSI, Wagner Gonçalves. Gramsci. In: *Pedagogia do trabalho: caminhos da educação socialista*. v. 2. São Paulo: Moraes, 1981, p. 72-84.

Recebido em 16/7/2007 e aceito para publicação em 29/8/2007.

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO EXPRESSÃO TEÓRICA DO MARXISMO NA EDUCAÇÃO E A CRÍTICA À FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS

A HISTORIC-CRITICAL PEDAGOGY AS THE THEORETICAL EXPRESSION OF MARXISM ON EDUCATION, AND THE CRITICS ON COMPETENCE-BASED PEDAGOGY

Lidiane Teixeira Brasil MAZZEU¹

RESUMO

O objetivo deste artigo consiste na apresentação de algumas reflexões sobre o papel da educação escolar na formação humana. Para tanto, propõe uma discussão não apenas acerca da compreensão de categorias da pedagogia histórico-crítica, expressão teórica do marxismo no campo da educação, como também a respeito da formação por competências, ideário presente nos diversos segmentos da educação escolar em nosso país. O desenvolvimento da argumentação estruturase em torno da crítica aos fundamentos políticos, econômicos e ideológicos preconizados pela pedagogia das competências, que se revelam favoráveis à adaptação dos indivíduos à lógica do capital; e na defesa da educação escolar e do conhecimento científico como essenciais à formação humana em uma perspectiva emancipatória do homem, tal como defendido pelos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica.

Palavras-chave: Pedagogia das Competências; Pedagogia Histórico-Crítica; Marxismo; Educação Escolar; Formação Humana.

ABSTRACT

This paper aims to present a discussion about the school education role in the human formation process. Therefore, it proposes not only an analysis about the comprehension of the categories of the historic-critical pedagogy -understood as the theoretical expression of Marxism on education – but also, about the competence-based pedagogy, a model disseminated in the several levels of school education in our country. The argumentation is structured first upon the critics on the political,

¹ Doutoranda em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista – UNESP/Araraquara, SP. E-mail: <librasil@ig.com.br>.

economical and ideological fundamentals - proclaimed by the competence-based pedagogy - which reveal themselves as suitable to the individuals adaptation to the logic of the modern capitalism system; and upon the defense of school education and scientific knowledge transmission as an essential process to the human development in an emancipating perspective, as praised by the theoretical principles of the historic-critical pedagogy.

Keywords: *Competence-based Pedagogy; Historic-Critical Pedagogy; Marxism; Scholar Education; Human Formation Process.*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente artigo consiste na apresentação de algumas reflexões acerca do papel da educação escolar na formação humana, alicerçadas nas contribuições da pedagogia histórico-crítica, expressão teórica do marxismo no campo da educação.

As idéias aqui defendidas contrapõem-se às veiculadas pelas pedagogias contemporâneas, especialmente à formação por competências, que tem lugar nas políticas propostas para os diversos segmentos da educação escolar em nosso país. Nosso questionamento a essa pedagogia refere-se à primazia da prática cotidiana imediata e à secundarização dos conteúdos teórico-científicos nos processos de formação dos indivíduos.

Buscaremos evidenciar que os pressupostos da pedagogia das competências colocam a educação escolar a serviço da adaptação à lógica do capital. Em contraposição a essa perspectiva, apresentaremos os pressupostos da pedagogia histórico-crítica, expressão teórica do marxismo no campo da educação, cuja concepção de educação escolar e formação humana mostram-se efetivamente comprometidas com a emancipação humana.

A formação por competências e as demandas da reestruturação produtiva

Em linhas gerais, a noção de competência refere-se a capacidades desenvolvidas *no e pelo*

sujeito por meio de sua ação sobre a realidade, quando busca responder aos desafios postos pela prática social. Tais desafios, definidos como complexos, imprevisíveis e singulares, não permitiriam a antecipação dos conhecimentos necessários para seu enfrentamento, de onde decorre a defesa pelo mapeamento das competências exigidas pela prática social (PERRENOUD, 1999; 2005).

Tal como observado por Martins (2004, p. 69), a vinculação entre a construção de conhecimentos e a realidade social é um dado relevante para a formação dos indivíduos, afirmado inclusive pelo conceito de práxis na teoria marxiana. É necessário, entretanto, ressaltar-se que nessa concepção "o indivíduo é sujeito dessa realidade e a natureza desta vinculação é a efetivação do 'dever-ser' pelo exercício de sua capacidade transformadora".

No caso da pedagogia das competências, essa vinculação é de outra natureza. O conceito de competência e sua emergência no campo educacional têm relação direta com os paradigmas de referência recomendados por organismos multilaterais regionais e internacionais² para a reforma da educação brasileira, iniciada na década de 1990, que procuram responder às demandas da reestruturação produtiva para a formação de um determinado perfil de trabalhador (MAZZEU, 2007).

A produção flexível, característica da organização do trabalho mediante a reestruturação produtiva desencadeada em

² Dentre os quais podemos destacar: Banco Mundial, UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e outros.

meados da década de 1980, exige uma formação de caráter mais geral, pautada pela formação de competências técnicas e atitudinais que possibilitariam a atuação igualmente flexível e polivalente do trabalhador. Assim sendo, os aspectos subjetivos ou sócio-psicológicos passam a ser valorizados em sua qualificação, elegendo o saber-fazer e o saber-ser como principais conceitos de uma formação voltada para a empregabilidade, para a adaptação dos indivíduos ao mercado de trabalho e para a formação de atitudes receptivas às mudanças.

De acordo com Guedes (2005), a valorização desses aspectos refere-se a conhecimentos sobre o trabalho que se encontram em uma dimensão tácita do saber, construído a partir da experiência individual ou coletiva no cotidiano da atividade produtiva. Esse conhecimento nem sempre pode ser expresso pelo indivíduo que o detém, o que dificulta sua apropriação e sistematização pelo capital. Como sua existência é de grande importância para a resolução dos problemas e imprevistos que ocorrem na produção, o capital passa a valorizar tanto o saber-fazer quanto o saber-ser do trabalhador, incorporando-o à produção sob o conceito de competência. Desse modo, “a formação por competência é defendida no âmbito empresarial como uma necessidade técnica do capital, cujo objetivo é desenvolver um novo comportamento do trabalhador, de modo que este corresponda às exigências técnicas da produção flexível” (GUEDES, 2005, p. 48).

Para Ramos (2002), o redimensionamento pelo qual passa o conceito de qualificação implica a definição de novos parâmetros de formação geral e profissional, de acesso e manutenção do emprego, de classificação e de remuneração. Tais implicações explicam o movimento de reformulação dos sistemas de ensino em vários países do mundo que, associado aos processos de mundialização da economia e à crise do emprego, colocam a necessidade de criação de novos códigos, cuja função é a de aproximar a educação das tendências produtivas, dos avanços tecnológicos e da organização do trabalho. Dentre esses códigos, destaca-se a noção de competência.

O reflexo da valorização dessa perspectiva de formação no processo educativo, segundo Guedes (2005), dá-se a partir da caracterização da “nova” função da educação escolar voltada para a questão da empregabilidade. Assim sendo, o modelo de formação por competências apropriada e objetiva categorias preconizadas pela “nova ordem” capitalista no âmbito da produção, tais como flexibilidade, participação, trabalho em equipe, competitividade e qualidade total, tendo como norte o determinismo tecnológico, isto é, a crença no avanço tecnológico e nas novas formas de organização do trabalho como fatores determinantes para a organização educacional.

O privilégio dessa orientação na formação humana na contemporaneidade justifica-se mediante o seu aclamado caráter geral, dinâmico, mutável e flexível. Tais características decorrem de sua amplitude conceitual que incide, basicamente, na flexibilidade, disposição para mudanças e tomada de decisão, apontadas como competências básicas para um sem número de atividades profissionais. Assim sendo, a educação escolar básica é erigida como responsável pelo desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais implicadas na construção de uma sociedade pautada por novos processos de socialização, pela mudança constante nas relações sociais e de trabalho e pelas novas exigências de qualificação para o novo perfil de trabalhador, bem como para o exercício da cidadania (RAMOS, 2002).

Desse modo, podemos afirmar que, da forma como vem sendo compreendida pelos empresários e pelo poder público, a educação escolar não tem como princípio o pleno domínio dos conhecimentos científicos e intelectuais sobre os quais se fundamentam as novas técnicas produtivas. Pretende-se, apenas, disponibilizar aos trabalhadores aqueles conhecimentos de ordem operacional, necessários à atuação polivalente e flexível no mercado de trabalho.

Conforme Saviani (1994), o conhecimento e o saber foram convertidos, na sociedade capitalista, em força produtiva cuja apropriação se dá de modo privado e exclusivo pela classe

dominante. É da essência dessa sociedade que o trabalhador não detenha os meios de produção, mas apenas a força de trabalho.

Aí está a contradição que se insere na essência do capitalismo: o trabalhador não pode ter meio de produção, não pode deter o saber, mas sem o saber, ele não pode produzir, porque para transformar a matéria precisa dominar algum tipo de saber. [...] mas em “doses homeopáticas”, apenas aquele mínimo para operar a produção. (SAVIANI, 1994, p. 161)

É nesse sentido que devemos compreender por que, ao mesmo tempo em que se defende a ampliação do acesso à educação escolar em nossos dias, se providencia seu esvaziamento por meio do cerceamento da formação humana àquelas competências requeridas pelo mundo do trabalho e pela intensificação da exploração do trabalhador. Tais providências convertem a função específica da educação em meio para a satisfação das necessidades de adaptação e enquadramento dos indivíduos ao capital (MARTINS, 2004).

Nesse contexto a pedagogia das competências cumpre uma função ideológica no meio educacional. Segundo Perrenoud (1999), as competências antecedem a seleção e a organização dos conhecimentos, dos valores e das habilidades necessários para sua construção. Tal posicionamento gera o acesso a conteúdos específicos para uma atuação igualmente específica e em conformidade com a realidade social dos sujeitos, plenamente adaptados às circunstâncias que determinam a existência material na sociedade capitalista. Afinal, como afirma o autor, o desenvolvimento de competências não implica o desaparecimento dos “mecanismos produtores da desigualdade”, mas pretende apenas “atenuá-los” (PERRENOUD, 2005, p. 77).

Convém assinalar que o interesse dos capitalistas frente ao trabalho, à educação escolar básica e à qualificação profissional na década de 1990, não medindo esforços, inclusive, para

captar e adulterar os reclames da sociedade e dos trabalhadores da educação, configura-se como um mecanismo de recomposição hegemônica da classe dominante mediante o ajuste neoliberal. No campo educativo, esse ajuste revitaliza a teoria do “capital humano”, colocando a educação como um dos principais determinantes da competitividade entre os países e como atrativo para investimentos empresariais de capital internacional.

Apresentadas as razões pelas quais não compartilhamos com esse modelo de formação, procederemos à apresentação da compreensão da educação escolar na pedagogia histórico-crítica e seu papel essencial no processo de formação humana comprometido com a emancipação do homem.

A pedagogia histórico-crítica e a educação escolar com base marxista

A pedagogia histórico-crítica compreende o ato educativo como um processo de humanização dos indivíduos devendo ser, portanto, ato consciente e intencional de produção e reprodução da humanidade histórica e coletivamente construída pelos homens, em cada indivíduo singular. Isso porque, diferentemente dos demais animais, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência por meio de sua atividade essencial: o trabalho (SAVIANI, 2003).

De acordo com Duarte (1993), o trabalho é a atividade por meio da qual o homem se apropria da natureza e a transforma criando os meios necessários para a satisfação de suas necessidades básicas de existência. Na medida em se apropria e transforma a natureza de modo intencional, o homem nela objetiva-se, criando uma realidade humana, o que Saviani (2003) categoriza como o “mundo da cultura”.

É, portanto, por meio da própria atividade de produção e reprodução de sua existência, que o homem humaniza a si mesmo numa relação dinâmica entre apropriação e objetivação que se

efetiva na produção de instrumentos e objetos, usos e costumes, significações, relações sociais, conhecimentos, linguagem etc. Tais objetivações, ao se tomarem constituintes da realidade humana, do "corpo inorgânico"³ do homem, passam a ser, também, objeto de apropriação pelo próprio homem (DUARTE, 1993).

Cada indivíduo, para se objetivar enquanto ser humano, enquanto ser genérico, precisa se inserir na história. Isso não pode ser compreendido como um ato de justaposição externa, mas como uma necessidade do próprio processo de formação do ser do indivíduo, ou seja, o indivíduo, para se constituir enquanto um ser singular, precisa se apropriar dos resultados da história e fazer desses resultados "órgãos de sua individualidade". (DUARTE, 1993, p. 40)

Podemos afirmar, a partir dessas considerações, que o processo de formação do indivíduo é, em essência, um processo educativo. O fato de o gênero humano ser externo ao homem impõe a necessidade da apropriação da cultura humana para que o indivíduo possa objetivar sua própria existência.

De fato, é por meio da própria relação com a natureza, na criação de uma realidade essencialmente humana, que o homem passa a se educar. Inicialmente, o processo educativo ocorria no próprio ato de viver, isto é, os homens se educavam, e educavam as novas gerações no próprio processo de apropriação da natureza, produzindo e apropriando-se de forma coletiva das objetivações humanas resultantes do trabalho.

O processo educativo como forma institucionalizada de formação configura-se na história humana como um fenômeno da modernidade, resultante da necessidade de uma formação generalizada gerada pela organização

social capitalista, cujo modo de produção baseia-se na indústria e na cidade.

Conforme Saviani (1991), com o advento da sociedade moderna, houve deslocamento do eixo produtivo do campo para a cidade e da agricultura para a indústria, transformando o saber em meio de produção. Tais transformações deslocaram o eixo do processo cultural, até então pautado no saber espontâneo e assistemático, para o saber científico, metódico e sistemático. Nesse contexto, as características da linguagem escrita passaram a ser incorporadas à própria estrutura organizacional dessa nova sociedade, assim como o saber científico, convertido em potência material, isto é, em meio de produção.

A escola passa, então, a ser constituída como instrumento principal para viabilizar o acesso à cultura humana, produzida de forma sistemática e intencional pelos homens, transformando a educação em um processo igualmente sistemático e intencional de formação humana.

Assim sendo, a existência da escola, como instituição responsável pela propagação do saber científico, reflete, em primeiro lugar, a exigência da superação de um processo educativo identificado com o próprio processo de produção da existência humana e realizado de forma difusa e assistemática por um processo educativo identificado com formas sistemáticas e institucionais de formação. A institucionalização da educação reflete, em segundo lugar, a exigência do domínio teórico e científico do conteúdo desse tipo específico de atividade humana, dada a complexidade atingida pelo próprio desenvolvimento histórico do gênero humano.

É nesse sentido que Duarte (2001b) afirma que a plena reprodução da humanidade em cada

³ As características do *gênero humano* não são dadas ao homem, isto é, não são transmitidas pela herança genética, mas resultantes das atividades produzidas pelos homens durante seu processo histórico de desenvolvimento. São, portanto, características históricas e sociais. As categorias de "corpo inorgânico" em Duarte (1993) e de "segunda natureza" em Saviani (2003) correspondem a essas características externas ao corpo biofísico e que precisam ser produzidas e reproduzidas como garantia de sobrevivência tanto do indivíduo, como do próprio gênero humano.

indivíduo humano tornou-se inviável na sociedade contemporânea sem a mediação de uma atividade direta e intencionalmente voltada para esse fim, ou seja, sem a mediação da educação escolar:

[...] até certo estágio do desenvolvimento histórico os homens podiam formar-se pelo simples convívio social. Após o surgimento da sociedade capitalista, a reprodução da sociedade passa a exigir que a educação escolar, enquanto processo educativo direto e intencional, passe à condição de forma socialmente dominante de educação. (DUARTE, 2001, p. 50)

Cabe aqui uma importante ressalva a respeito do aspecto contraditório que recai sobre essa forma de organização social: se, por um lado, a sociedade capitalista impõe a necessidade de certo nível de difusão do saber, devido ao constante desenvolvimento das forças produtivas e, por conseguinte, das objetivações genéricas, por outro, ela impede que essa difusão se universalize, devido aos próprios interesses de perpetuação dessa organização social, que se materializa na exploração de uma classe por outra.

Saviani (2001) refere-se a essa questão como uma das contradições advindas do próprio caráter contraditório da ideologia liberal, compreendida como ideologia típica do modo de produção capitalista que tem como marca distintiva mascarar os objetivos reais por meio de objetivos proclamados. Trata-se, na acepção do autor, da contradição entre o homem e a cultura que

[...] contrapõe a cultura socializada, produzida coletivamente pelo conjunto dos homens, à cultura individual, apropriada privadamente pelos elementos colocados em posição dominante na sociedade. Nesse contexto, a par de um desenvolvimento sem precedentes dos meios de produção e difusão cultural, aprofunda-se o fosso entre a exigência de generalização da alta cultura e as dificuldades crescentes que as relações sociais burguesas opõem ao seu

desenvolvimento cultural (SAVIANI, 2001, p. 193).

Se o desenvolvimento das forças produtivas, impulsionado pelo modo de produção capitalista, tem proporcionado um desenvolvimento sem precedentes das objetivações humanas, assim como das possibilidades de sua universalização, isso se tem dado à custa da imensa maioria de seres humanos que se encontram apartados da efetiva apropriação das objetivações genéricas existentes. Em síntese, isso quer dizer que “as relações de dominação ‘arrancam’ dos homens ‘sua vida genérica’” (DUARTE, 1993, p. 74).

A pedagogia histórico-crítica vem-se posicionando de forma radical frente às concepções de educação preconizadas pela ideologia liberal. Essa última apresenta como “objetivo proclamado” a necessidade de universalização da escola pública, mas promove seu esvaziamento por meio da crítica ao conhecimento elaborado, da sobrecarga da escola com funções sociais que não lhe são próprias, associada a um crescente descrédito em relação à educação escolar; tudo isso com a finalidade de garantir que os interesses da classe dominante, evidentemente omitidos pelo engendramento ideológico, possam prevalecer sobre os interesses dos dominados.

O desvelamento dessas questões pela pedagogia histórico-crítica revela sua característica fundamental, que consiste em se colocar como aliada da classe dominada na luta pela superação da sociedade de classes. Tal intenção se desdobra em dois movimentos: o de crítica aos interesses da classe dominante presentes no ideário pedagógico contemporâneo – apresentado como expressão legítima, consensual e universal –; e o de defesa da especificidade da educação escolar e da prática pedagógica para a socialização dos elementos culturais essenciais para a formação dos indivíduos humanos, levando-se em conta as condições objetivas para o desenvolvimento do trabalho educativo na sociedade de classes.

Cumpramos assinalar que não se trata de atribuir à educação escolar um papel redentor

frente aos problemas ocasionados pelas relações sociais de dominação. A compreensão de sua determinação histórica e social, bem como das reais possibilidades de desenvolvimento da atividade educativa na sociedade contemporânea, estão marcadamente presentes nas análises desenvolvidas pelos teóricos da pedagogia histórico-crítica. No entanto, é necessário compreender a educação escolar no interior de um processo dialético, tal como observado por Saviani (2003):

[...] a educação é, sim, determinada pela sociedade, mas que essa determinação é relativa e na forma da ação recíproca – o que significa que o determinado também reage sobre o determinante. Conseqüentemente, a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua própria transformação (p. 93).

Nesse sentido, pensar uma educação efetivamente comprometida com a transformação social não é o mesmo que compreendê-la como sinônimo de desenvolvimento econômico ou de adaptação à lógica do sistema produtivo, tendo como eixo norteador a formação por competências. Significa pensar a educação comprometida com a socialização do saber elaborado, pautada por uma prática orientada por fins que contribuam para a superação da alienação historicamente produzida no interior da sociedade capitalista decorrentes das relações sociais de dominação e, por isso, superáveis.

Assim sendo, Saviani (2003) afirma, ao definir a especificidade da educação escolar, que os elementos da cultura humana não lhe interessam em si mesmos, mas enquanto haja necessidade de que os homens os assimilarem como condição para a produção e reprodução do próprio homem, do gênero humano. Trata-se aqui de analisar o processo educativo como parte da dialética entre continuidade e ruptura na transmissão das “forças essenciais humanas” às novas gerações de seres humanos.

Tendo em vista que a humanidade se desenvolve por meio de um processo histórico, ao mesmo tempo em que a nova geração é

determinada e dependente das gerações anteriores, já que herda os meios de existência dessas gerações – “um modo de produção, com os respectivos meios de produção e relações de produção” –, a nova geração é também responsável pela transformação desses meios, operadas justamente sobre as bases das produções herdadas, o que impõe a transmissão e a assimilação desses elementos como condição para a criação do novo. Nesse contexto, cabe à educação “possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais” (SAVIANI, 2003, p. 143).

Desse modo, as duas questões centrais da pedagogia, compreendida como o processo por meio do qual o homem se torna “plenamente humano”, referem-se ao problema da seleção dos conteúdos a serem ensinados e ao problema das formas, dos métodos e dos processos que tornem possíveis a transmissão e a assimilação desses conteúdos, visando à formação e ao desenvolvimento do educando no contexto da prática social global.

No que se refere ao primeiro aspecto, isto é, à identificação dos elementos culturais a serem assimilados pelos indivíduos humanos, Saviani (2003) postula a necessária compreensão do conceito de *clássico* como categoria indispensável para a seleção dos conteúdos do trabalho educativo. No sentido expresso pelo autor, *clássico* é “aquilo que se firmou como fundamental, como essencial” (SAVIANI, 2003, p. 13) na cultura humana, resistindo aos embates do tempo. É nesse sentido que o autor afirma, quanto à especificidade da educação escolar, que “clássico na escola é a transmissão-assimilação do conhecimento” (SAVIANI, 2003, p. 18).

O segundo aspecto refere-se à descoberta e à organização dos meios, isto é, “conteúdos, espaço, tempo e procedimentos” (SAVIANI, 2003, p. 14) por meio dos quais cada indivíduo singular poderá se apropriar progressivamente dos elementos clássicos e essenciais para a constituição de seu processo de humanização.

Nesse sentido, o saber sistematizado não basta para a existência da escola, sendo igualmente necessária a criação das condições de transmissão-assimilação desse saber. Trata-se da transformação do saber elaborado em saber escolar, dosado e seqüenciado com a finalidade de viabilizar sua transmissão e assimilação, permitindo que o educando adquira gradativamente e o mais possível, tanto o domínio do saber elaborado, quanto o modo como se produz esse saber.

É necessário observar que nessa concepção de educação a primazia não é dada ao conhecimento espontâneo, assistemático, fragmentário, desarticulado. A pedagogia histórico-crítica considera a educação escolar como a forma mais desenvolvida de formação alcançada pelo processo histórico de desenvolvimento do gênero humano a qual, desde a sua origem, se encontra ligada à necessidade de generalização do conhecimento sistematizado, científico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão, gostaríamos de ressaltar a contraposição que se estabelece entre as duas concepções de formação humana ora discutidas. Se por um lado, a formação por competências esvazia a educação escolar e reduz o desenvolvimento humano à aquisição de habilidades para o enfrentamento das adversidades do mundo do trabalho e da sociedade capitalista em geral, por outro lado, a pedagogia histórico-crítica reafirma o papel fundamental da educação escolar na formação de indivíduos livres e emancipados, assim como, a tarefa da educação de contribuir na luta pela superação da sociedade de classes.

Para a pedagogia marxista, não se trata, portanto, de negar o caráter essencial da educação escolar na promoção do saber científico, e, menos ainda, sua finalidade de preparar os indivíduos para os enfrentamentos postos pela prática social, mediante os avanços técnicos e científicos alcançados pelo desenvolvimento

histórico do gênero humano. Trata-se de defender um posicionamento a favor da efetiva socialização desses saberes, retirando-os da esfera da lógica privada, do âmbito exclusivo dos detentores dos meios de produção, para promover de forma efetiva e igualitária todos os indivíduos humanos, buscando contribuir de modo afirmativo com a prática social, numa perspectiva emancipatória e transformadora.

REFERÊNCIAS

DUARTE, Newton. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Newton. *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados, 1993.

GUEDES, Maria Denise. *Educação de jovens e adultos: o debate na década de 1990*. 2005. 139f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

MARTINS, Lígia Márcia. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, Newton (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 53-74.

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. *Formação Continuada de Professores: uma análise crítica sobre as perspectivas oficiais de capacitação docente*. 2007. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

PERRENOUD, Philippe. *Escola e Cidadania: o papel da escola na formação para a democracia*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PERRENOUD, Philippe. *Construir competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RAMOS, Marise N. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. In: *Revista Educação & Sociedade*. Campinas, v. 23, n. 80, p. 401-422, set. 2002.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8.ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 7.ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João et. al. *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 151-168.

SAVIANI, Dermeval. *Educação e questões da atualidade*. São Paulo: Livros do Tatu: Cortez, 1991.

Recebido em 20/7/2007 e aceito para publicação em 3/9/2007.

RESPEITAR AS DIFERENÇAS OU PERPETUAR AS DESIGUALDADES: O QUE ESTAMOS FAZENDO NA ESCOLA? UMA EXPERIÊNCIA HISTÓRICO-CRÍTICA

RESPECTING THE DIFFERENCES OR PERPETUATING THE INEQUALITIES: WHAT ARE WE DOING AT SCHOOL?

Ana Carolina Galvão MARSIGLIA¹
Celso Socorro OLIVEIRA²

RESUMO

Uma vez que a educação é um tipo de trabalho, presta-se à constituição do homem, e volta-se para a garantia da apropriação dos conhecimentos que contribuam para a humanização do indivíduo. A pedagogia histórico-crítica, fundamentada no materialismo histórico-dialético, tem como compromisso a transformação da sociedade e organiza sua proposta metodológica em torno de cinco momentos interdependentes que partem da prática social do sujeito e a transformam pela ação pedagógica, dando ao indivíduo uma nova perspectiva de atuação na sociedade. Este trabalho foi desenvolvido numa turma de 1ª. Série do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual da cidade de Bauru (SP), com vinte e seis alunos de sete a nove anos de idade, objetivando que os alunos compreendessem preconceitos e desigualdades dentro de uma visão sócio-histórica, na qual o homem é ator e autor da realidade em que vive. Com base nos resultados obtidos, pode-se afirmar que houve assimilação do conhecimento e avanço no que se refere à conceituação de etnia e no reconhecimento das implicações sócio-históricas nas desigualdades construídas e reafirmadas como naturais.

Palavras-chave: Materialismo Histórico-Dialético; Pedagogia Histórico-Crítica; Preconceito e Desigualdade Social.

¹ Pedagoga, Professora da Educação Básica (PEBI), Secretaria da Educação, SP. Membro do Laboratório de Ensino Informatizado e Aprendizagem (LEIA), Universidade Estadual Paulista – UNESP/Bauru, SP. E-mail: <galvao@fc.unesp.br>.

² Doutor em Educação do Indivíduo Especial pela UFSC. Coordenador do Laboratório de Ensino Informatizado e Aprendizagem (LEIA), UNESP/Bauru e Professor Assistente, Departamento de Computação, Universidade Estadual Paulista – UNESP/Bauru, SP. E-mail: <celso@fc.unesp.br>.

ABSTRACT

Since education is a type of work, it serves to mankind constitution, that is, it is devoted to guarantee the knowledge appropriation that contributes to individual humanization. The historical-critical pedagogy, based on the historical-dialectic materialism, has the compromise to transform society, and organizes its methodological proposal into five interdependent moments that start from social individual practice and transform it by a pedagogical action, giving individuals a new acting perspective in society. This project has been developed in a first grade class of a State school of Bauru city, SP, with twenty six students ages ranging from seven to nine years old, with the objective that they understand prejudice and inequalities within the social-historical view, where man is the main actor of his own reality. Based on the results obtained, one may affirm that knowledge was assimilated, and a new step toward the concept of ethnics, and toward the recognition of the social-historical implications of the pre-established and re-affirmed-as-natural inequalities, was achieved.

Keywords: *Historical-Dialectic Materialism; Historical-Critical Pedagogy; Prejudice; Social Inequality.*

INTRODUÇÃO

Diferentemente das outras espécies, que se adaptam às condições da natureza, o homem a transforma para colocá-la a serviço de suas necessidades. Segundo Engels (1986, p. 33),

Os animais só podem *utilizar* a natureza e modificá-la apenas porque nela estão presentes. Já o homem modifica a natureza e a obriga a servi-lo, ou melhor: *domina-a*. Analisando mais profundamente, não há dúvida de que a diferença fundamental entre os homens e os outros animais está na força do trabalho (grifos do autor).

O trabalho, portanto, é a atividade vital humana pela qual o homem produz e reproduz sua existência. É o meio pelo qual se desenvolvem as propriedades verdadeiramente humanas. No entanto,

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes

resultados, para fazer deles as *suas* aptidões, "os órgãos da sua individualidade", a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de educação (LEONTIEV, 1978, p. 273, grifos do autor).

A educação encontra-se na categoria de trabalho não-material, que não produz resultados físicos, mas idéias, valores, conceitos, símbolos, etc. Uma vez que a educação é um tipo de trabalho, se presta à constituição do homem, ou seja, está voltada a garantir a apropriação dos conhecimentos que contribuam na humanização do indivíduo (SAVIANI, 2003).

Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2003, p. 13).

A pedagogia histórico-crítica, buscando superar por incorporação as escolas tradicional e nova, articula-se em torno de “uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação” (SAVIANI, 2003, p. 93).

Nesse sentido, a identificação dos elementos culturais fundamentais ao desenvolvimento humano refere-se à garantia de transmissão-assimilação dos conhecimentos clássicos. “A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (SAVIANI, 2003, p. 15).

Em relação às formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico, “trata-se da organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente” (SAVIANI, 2003, p. 14). A organização desses meios é proposta pela pedagogia histórico-crítica em torno de cinco momentos interdependentes que partem da prática social do sujeito e a transformam pela ação pedagógica, dando ao indivíduo uma nova perspectiva de atuação na sociedade. A seguir, são apresentados esses passos metodológicos e suas respectivas funções no processo educativo.

1) Prática social: enquanto ponto de partida, é comum ao professor e aos alunos, diferenciando-se pelo nível de compreensão que cada um tem da prática social. O professor tem uma “síntese precária” de conhecimento e experiência, pois ele detém certa articulação do conteúdo com a prática social, a qual não pode ser considerada conclusiva e suficiente, uma vez que ele não conhece o nível de compreensão dos alunos. Estes, por sua vez, encontram-se num nível sincrético, ou seja, baseiam suas concepções no senso comum, na prática social posta por seu grupo social, sem articulação da experiência pedagógica (SAVIANI, 2001).

2) Problematização: nesse momento, a realidade e o conteúdo são questionados. “Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar” (SAVIANI, 2001, p. 71). Essa necessidade deve mobilizar o aluno para a aprendizagem, criar a necessidade de compreender o conteúdo e suas articulações na prática social para aplicação desse conhecimento (GASPARIN, 2002).

3) Instrumentalização: esse passo relaciona-se diretamente às ações pedagógicas. São as ferramentas teóricas e práticas oferecidas pelo professor, necessárias ao indivíduo para atuar diante dos problemas levantados na prática social. “A Instrumentalização é o caminho através do qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alunos para que o assimilem e o recriem e, ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional” (GASPARIN, 2002, p. 53).

4) Catarse: tendo adquirido os instrumentos necessários a analisar e modificar a prática social, chega o momento de o aluno expressar aquilo que apreendeu, ainda que de forma provisória. É “a expressão teórica (da) postura mental do aluno, que evidencia a elaboração da totalidade concreta em grau intelectual mais elevado de compreensão” (GASPARIN, 2002, p. 128).

5) Prática social final: é o retorno ao ponto inicial, porém, há uma mudança qualitativa em relação ao ponto de partida, resultante do trabalho pedagógico realizado. A citação de Saviani (2001, p. 72-73) é esclarecedora:

a prática social referida no ponto de partida (primeiro passo) e no ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma. É a mesma, uma vez que é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se

considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica; e que já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente. É preciso, no entanto, ressaltar que a alteração objetiva da prática só pode se dar a partir da nossa condição de agentes sociais ativos, reais. A educação, portanto, não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática.

Preconceito e Desigualdade

O preconceito racial é resultado de uma construção social baseada no poder e na dominação. Através dele, a pobreza e a miséria dos negros é naturalizada, atribuindo à "raça" o fracasso dessa população (DEUS, 2000).

A "raça" não é uma condição biológica como a etnia, mas uma condição social, psicossocial e cultural, criada, reiterada e desenvolvida na trama das relações sociais, envolvendo jogos de forças sociais e progressos de dominação e apropriação. Racionalizar uns e outros, pela classificação e hierarquização, revela-se inclusive uma técnica política, garantindo a articulação sistêmica em que se fundam as estruturas de poder. Racializar ou estigmatizar o "outro" e os "outros" é também politizar as relações cotidianas, recorrentes, em locais de trabalho, estudo e entretenimento; bloqueando relações, possibilidades de participação, inibindo aspirações, mutilando práxis humana, acentuando a alienação de uns e outros, indivíduos e coletividades. Sob todos os aspectos, a "raça" é sempre "racialização", trama de relações no contraponto e nas tensões

"identidade", "alteridade", "diversidade", compreendendo integração e fragmentação, hierarquização e alienação (IANNI, 2004, p. 23).

No Brasil, vive-se uma realidade onde o racismo é mascarado "pela intenção de não ferir a norma da igualdade e de não ameaçar o autoconceito de pessoa igualitária dos atores sociais" (LIMA e VALA, 2004, p. 408). É o chamado racismo cordial, cujas expressões "mais veladas e hipócritas, são tão ou mais danosas e nefastas do que as expressões mais abertas e flagrantes, uma vez que, por serem mais difíceis de ser identificadas, são também mais difíceis de ser combatidas" (LIMA e VALA, 2004, p. 408).

Da mesma forma que o preconceito, a desigualdade é social e o racismo cordial contribui para que seja cada vez mais arraigada, pois busca igualar as diferenças culturais e biológicas às diferenças produzidas pela exploração do homem pelo homem.

A unidade da espécie humana parece ser praticamente inexistente não em virtude das diferenças de cor da pele, da forma dos olhos ou de quaisquer outros traços exteriores, mas sim das enormes diferenças nas condições e modo de vida, da riqueza da atividade material e mental, do nível de desenvolvimento das formas e aptidões intelectuais (LEONTIEV, 1978, p. 274).

A divisão social do trabalho coloca os homens em lados opostos: aqueles que detêm os meios de produção e aqueles que vendem sua força de trabalho, tornando-o impessoal e alienado. A concentração de riquezas faz com que a classe trabalhadora desenvolva o mínimo de suas necessidades culturais, ou seja, apenas aquilo que lhe é imprescindível para realizar as funções para as quais foi designada.

Dessa forma, a cultura dos dominantes é exaltada, enquanto a dos dominados é abafada, porque as relações não estão estabelecidas "nos princípios da igualdade de direitos, da

cooperação e da entreaajuda, mas no princípio da dominação do forte sobre o fraco” (LEONTIEV, 1978, p. 280).

Metodologia

Este trabalho foi desenvolvido numa turma de 1ª. Série do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual da cidade de Bauru (SP), com vinte e seis alunos de sete a nove anos de idade, que foram autorizados por seus pais e/ou responsáveis, através de um termo de consentimento livre e esclarecido, a terem seus trabalhos e imagens exibidas para fins acadêmicos. A atividade teve duração de 25 horas, divididas em 4 semanas.

Os recursos utilizados foram livros didáticos, paradidáticos e história em quadrinhos (HQ), dedoches (fantoques de dedos), lápis de cor, papel sulfite, revistas para recorte, tesouras, vídeo sobre o trabalho infantil (programa “Globo Repórter”, exibido pela TV Globo de Televisão em data desconhecida).

Com base no plano de ensino das 1^{as}. Séries, estabeleceram-se como objetivos deste trabalho dois tópicos mencionados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em seu volume de Pluralidade Cultural³:

repudiar toda discriminação baseada em diferenças de raça/etnia, classe social, crença religiosa, sexo e outras características individuais ou sociais; compreender a desigualdade social como um problema de todos e como uma realidade passível de mudanças (BRASIL, 1997, p. 43).

A seguir são apresentadas as etapas do trabalho e os resultados obtidos utilizando a proposta da pedagogia histórico-crítica.

1) Prática social inicial:

- a) Foi solicitado aos alunos que fizessem seus auto-retratos;
- b) Foi solicitado aos alunos que desenhasssem diferentes etnias: negros (1), indígenas (2), brancos (3) e orientais (4).

2) Problematização:

Com base nos desenhos realizados na etapa anterior, discutiu-se com os alunos como se percebem fisicamente e quais os pré-conceitos que têm sobre as etnias. Foram colocadas algumas questões norteadoras para a discussão que se iniciou visando à reflexão dos alunos sobre o tema abordado: somos todos iguais? O que nos torna diferentes? Temos todos os mesmos direitos e deveres? Todos têm seus direitos respeitados?

3) Instrumentalização:

Todas as etapas do trabalho são interdependentes, mas a instrumentalização e a catarse estão diretamente ligadas, uma vez que a primeira oferece as ferramentas necessárias à apropriação do conhecimento e a segunda avalia essa assimilação. Sendo assim, apresentam-se as ações da instrumentalização em paralelo às ações da etapa da catarse (quadro 1), que seguirá adiante interligando-se com a prática social final.

³ As divergências teóricas entre o materialismo histórico (que fundamenta este artigo) e os PCNs são conhecidas. No entanto, este é o documento oficial que está colocado nas escolas como norteador das práticas pedagógicas e foi acatado levando em conta suas especificidades, limites e contribuições.

Quadro 1.

Recurso	Instrumentalização	Catarse
"Tudo bem ser diferente" ⁴	Leitura e discussão das histórias	Elaboração de uma lista de palavras das diferenças apontadas na história
"Os três astronautas" ⁵		Registros: desenho e mensagem coletiva
"Fazendo coisas diferentes" ⁶ "Pequenos trabalhadores" ⁷ Depoimentos indígenas ⁸	Leitura e discussão dos textos	Registro do vídeo assistido através de desenhos e elaboração de texto coletivo, levando em conta o repertório construído com apoio dos textos
Vídeo sobre trabalho infantil do programa "Globo Repórter"	Exibição do vídeo e discussão do tema	
"O que fazer com tantas tábuas?" ⁹	Leitura e discussão da HQ	Escrita de uma lista de brinquedos baseada na HQ

4) Catarse:

Além das atividades já apresentadas no quadro 1, também se coletaram em revistas e jornais, imagens de pessoas de diferentes raças. Em seguida, essas imagens foram recortadas e coladas formando painéis inspirados na obra de Alfredo Volpi¹⁰ (Raffa, 2006).

b) Registro da história em forma de quadrinhos (seqüência de seis quadros);

c) Adequação e transposição da história elaborada para ambiente informatizado utilizando o *software* "Quadrinhos Turma da Mônica"¹¹.

5) Prática social superior:

a) Utilizando os conhecimentos adquiridos, foi solicitado aos alunos que elaborassem coletivamente uma história em quadrinhos sobre respeito e solidariedade utilizando os personagens da "Turma da Mônica" e dramatizassem a história elaborada utilizando dedoches;

Resultados**1) Prática social inicial:**

a) Os auto-retratos indicaram que a maioria dos alunos se retrata segundo padrões socialmente aceitos (cabelos lisos, olhos claros, pele branca, etc) e não como realmente são (figura 1);

⁴ PARR, 2002.

⁵ ECO, 2002.

⁶ FURLAN, SCARLATO e CARVALHO, 2005, p. 32-33, sobre diversidade cultural e social.

⁷ APOLINÁRIO, 2005, p. 81, sobre trabalho infantil.

⁸ MONTELLATO, 2000, p. 82-83.

⁹ MAURÍCIO DE SOUSA PRODUÇÕES, 2005.

¹⁰ O conteúdo de artes foi trabalhado paralelamente às atividades aqui apresentadas.

¹¹ Disponível em www.monica.com.br, acessar o link "downloads".



Figura 1

b) Em relação ao desenho de diferentes etnias, de forma geral os alunos as representam sem características identificadoras significativas (figura 2).



Figura 2

2) Problematização:

A discussão sobre os auto-retratos levou à conclusão de que os alunos não possuem, em sua maioria, uma imagem positiva de si, o que é esperado diante de uma sociedade que valoriza determinados modelos e deprecia como inferiores aqueles que não correspondem a esses padrões.

As ilustrações das etnias indicaram que os alunos têm poucas informações sobre o que caracteriza cada uma.

A partir dessa primeira análise, as questões norteadoras da problematização foram colocadas para verificar como analisam diferenças e igualdades. Verificou-se que, em um primeiro momento, os alunos afirmam categoricamente serem todos iguais. No entanto, conforme já apontado, essa atitude corresponde a uma preocupação em não ofender ou discriminar abertamente o outro, velando aquilo que está construído como preconceito nos indivíduos. Com base na afirmação de que todos são iguais, é colocado o seguinte questionamento:

Professora: – *Se somos iguais, porque alguns são meninos e outras são meninas?*

Os alunos refletem um pouco sobre a questão e um aluno então se manifesta iniciando a discussão reproduzida aqui em alguns trechos:

Aluno¹²: – *Somos iguais porque somos crianças, mas os meninos são diferentes das meninas.*

Professora: – *Mas todos os meninos são iguais?*

Aluno: – *Não. Alguns são maiores, outros são menores...*

Aluno: – *Alguns têm cabelo loiro e outros têm cabelo preto...*

Aluno: – *Mas as meninas também. Tem menina de cabelo curto, de cabelo comprido... Mas todos nós somos crianças.*

Professora: – *E eu? Sou igual ou diferente de vocês?*

Aluno: – *É igual.*

Aluno: – *Não! É diferente.*

Professora: – *Por que sou diferente?*

Aluno: – *Porque você é professora e a gente é aluno.*

¹² Os alunos se revezavam nas respostas, não sendo aqui indicada a fala de cada um.

Aluno: – *Não! É porque você é adulto e a gente é criança.*

Professora: – *Mas então eu sou igual à outra professora, que também é adulta?*

Aluno: – *É.*

Aluno: – *Não é.*

Professora: – *Será que eu sou igual ou será que eu sou diferente de vocês e das outras pessoas?*

Aluno: – *Professora, você é igual porque é ser humano, como todo mundo.*

Professora: – *Então todas as pessoas são iguais?*

Alunos: *sim!*

Professora: – *Todas têm os mesmos direitos e deveres?*¹³

Alunos: *sim!*

Professora: – *Mas todas as pessoas, aproveitam dos direitos que têm?*

Alunos: *sim!*

Professora: – *Todas as crianças freqüentam a escola?*¹⁴

Alunos: *sim!*

Alunos: *não!*

Professora: – *Não? Por quê? Vamos imaginar uma criança que não vai à escola. Por que será que ela não vai?*

Aluno: – *Porque tem criança que não gosta de estudar.*

Aluno: – *Tem criança que não tem escola perto.*

Aluno: – *Porque algumas crianças o pai não deixa ir.*

Essa discussão indicou que os alunos, de forma geral, estão distantes das questões sociais que implicam o respeito a um direito social. Depois de negar os argumentos apresentados,

dizendo que a criança de nossa suposição e seu pai acham importante estudar e existe uma escola próxima à casa da criança, duas crianças apontaram fatores relacionados à sociedade e não ao sujeito, como vinha fazendo toda a turma, numa perspectiva de culpabilização dos indivíduos por suas carências, deficiências e desigualdades.

Professora: – *Mas a criança que não vai à escola, faz o quê?*

Aluno: – *Tem criança que pede esmola.*

Aluno: – *Tem criança que trabalha.*

Professora: – *Por quê?*

Aluno: – *Porque precisa ajudar em casa.*

Aluno: – *Porque ela precisa comer.*

3) Instrumentalização:

Na instrumentalização os alunos participaram ativamente com questionamentos e reflexões sobre os tópicos apresentados. Os materiais utilizados permitiram explorar o repertório de leitura e escrita através do uso de diferentes portadores de textos. Os resultados da instrumentalização são descritos na catarse.

4) Catarse:

segundo Gasparin (2002, p. 130),

na catarse o educando é capaz de situar e entender as questões sociais postas no início e trabalhadas nas demais fases, ressitando o conteúdo em uma nova totalidade social e dando à aprendizagem um novo sentido. Percebe, então, que não aprendeu apenas um conteúdo, mas algo que tem significado e utilidade para a sua vida, algo que lhe exige o compromisso de atuar na transformação social.

Os resultados indicam que os alunos se apropriaram do conteúdo, sendo capazes de

¹³ Os alunos já passaram por uma discussão anterior sobre direitos e deveres.

¹⁴ Aqui se inicia uma etapa de levantamento de questões que já implicam instrumentalização.

reconhecer diferenças e a importância de respeitá-las, ao mesmo tempo em que compreenderam que as desigualdades não são naturais e sim produto social, que se utiliza das diferenças étnicas, inclusive, para enraizar preconceitos, estabelecendo relações entre etnia e

desenvolvimento cultural e econômico dos indivíduos e sociedades.

No quadro 2, são apresentados os recursos utilizados, as ações empreendidas na catarse e a avaliação que se fez de cada momento.

Quadro 2.

Recurso	Catarse	Avaliação
"Tudo bem ser diferente" ¹⁵	Lista de palavras das diferenças	Categorização das diferenças apresentadas, exigindo ação mental de síntese sobre o conteúdo (figura 3)
"Os três astronautas" ¹⁶	Registros: desenho e mensagem coletiva	Os alunos retrataram a possibilidade de indivíduos diferentes em sua aparência conviverem em harmonia (figura 4). A mensagem definida pela classe foi: "Mesmo diferentes podemos ter sentimentos iguais".
"Fazendo coisas diferentes" ¹⁷ ; "Pequenos trabalhadores" ¹⁸ ; "Depoimentos indígenas" ¹⁹	Registros: desenhos e texto coletivo	Os desenhos destacaram a infelicidade, o cansaço e as mutilações sofridas durante o trabalho das crianças (figura 5) e o texto coletivo evidenciou a compreensão do tema pela associação entre a exploração do trabalho e a remuneração (figura 6).
Vídeo (trabalho infantil)		
"O que fazer com tantas tábuas?" ²⁰	Escrita de uma lista de brinquedos	Compreensão da história e interpretação de sua moral; organização da lista na seqüência de aparecimento na HQ; escrita em si (figura 8).
Revistas e jornais para pesquisa	Identificação das etnias	Os participantes recortaram figuras das etnias solicitadas identificando-as corretamente (figura 9).

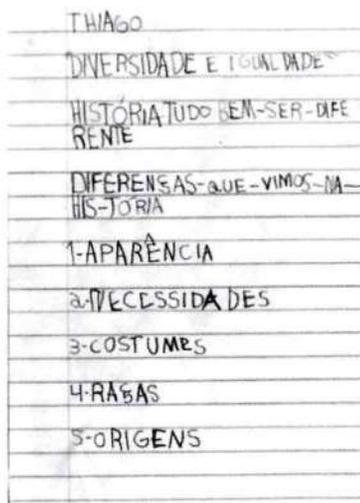


Figura 3



Figura 4

¹⁵ PARR, 2002.

¹⁶ ECO, 2002.

¹⁷ FURLAN, SCARLATO e CARVALHO, 2005, p. 32-33, sobre diversidade cultural e social.

¹⁸ APOLINÁRIO, 2005, p. 81, sobre trabalho infantil.

¹⁹ MONTELLATO, 2000, p. 82-83.

²⁰ MAURÍCIO DE SOUSA PRODUÇÕES, 2005.



Figura 5

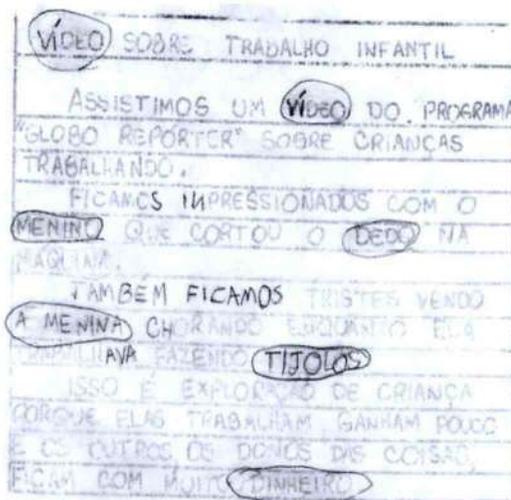


Figura 6



Figura 7

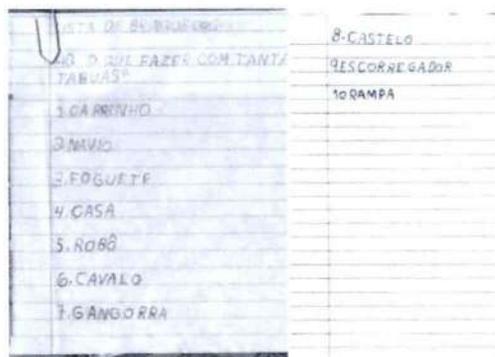


Figura 8



Figura 9

Cabe ainda ressaltar, que, ao procurarem as imagens para elaboração dos painéis, os alunos notaram o pouco aparecimento de indígenas e que os negros que encontraram são, em sua maioria, artistas ou jogadores de futebol.

Também destacaram que, afóra essas situações, a posição do negro é de inferioridade perante o branco (figura 10). Essas observações indicam que os alunos se apropriaram, dentro do conceito de desigualdade, do que lhes foi oferecido.



Figura 10

5) Prática social superior:

a) Dramatização da história elaborada utilizando dedoches e elaboração de HQ: essas atividades foram realizadas concomitantemente,

auxiliando-se mutuamente na organização dos personagens, da seqüência da história e dos destaques feitos dentro do tema do trabalho (figura 11).

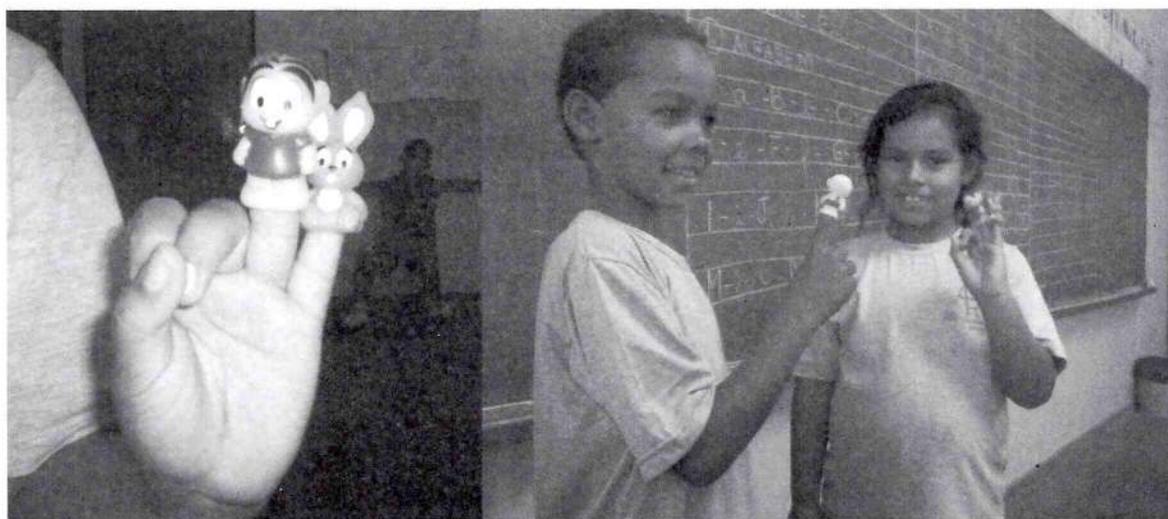


Figura 11

A elaboração da HQ com personagens da “Turma da Mônica” permitiu que os alunos colocassem em pauta tópicos que permearam todo o projeto, agora de forma superior. O trecho do diálogo estabelecido entre professora e alunos para definir a história descreve esse avanço:²¹

Professora: – *Nesta história teremos que falar sobre as diferenças e as desigualdades, que é o tema do nosso trabalho. Como começa nossa história?*

Aluno: – *A Mônica brincando.*

Aluno: – *No segundo vai o Cascão xingando a Mônica.*

Aluno: – *Daí no três, (terceiro quadrinho) coloca o Cebolinha chegando e em vez de xingar a Mônica, ele defende ela.*

Aluno: – *Fala assim: Cascão, não brigue com a Mônica.*

Aluno: – *O Cascão fica com vergonha.*

Professora: – *Bom, agora tem que colocar um fim na história.*

Aluno: – *O Cascão, a Mônica e o Cebolinha juntos, brincando.*

Aluno: – *Daí escreve assim: temos que ser amigos de todos.*

Professora: – *Mas amigos eles são. Vivem brigando, mas vivem juntos....*

Aluno: – *Temos que ser amigos mesmo sendo diferentes, mas só por fora...*

Aluno: – *Mas a gente não é diferente só por fora. Tem gente que não tem as mesmas coisas que a gente.*

Aluno: – *É. Tem criança que não vai pra escola...*

Aluno: – *Mas não dá pra colocar tudo isso...*

Aluno: – *Então coloca: temos que respeitar nossas diferenças.*

Com a concordância da sala, a história foi assim finalizada.

b) Registro da HQ elaborada: os alunos apresentaram capacidade de síntese e conhecimento da linguagem quadrinizada²², preocupando-se com a expressão facial dos personagens, inclusive (figura 12).



Figura 12

²¹ Como não é objetivo deste artigo analisar o diálogo e a utilização da linguagem de quadrinhos, são apresentados apenas os trechos referentes à temática central deste trabalho.

²² A utilização de HQs no processo de ensino aprendizagem não é objeto central deste trabalho, mas este recurso tem sido utilizado em articulação ao ensino informatizado e devidamente fundamentado por diversos autores que vêm discutindo a importância dessas ferramentas na educação. Cf. PIZARRO (2005), FOGAÇA (2003), OKADA (2005), SANTOS (2003), entre outros.

c) transposição da HQ para ambiente informatizado utilizando o *software* “Quadrinhos Turma da Mônica”: essa ação exigiu nova reelaboração mental por parte dos alunos, no sentido de adequar a história aos cenários e personagens disponíveis ao enredo anteriormente estabelecido, sem perder de vista a mensagem que deveria ser passada (figuras 13 e 14).



Figura 13



Figura 14

Discussão

Com base nos resultados apresentados pelos diálogos e registros escritos dos trabalhos dos alunos, pode-se afirmar que houve assimilação do conhecimento e avanço no que se refere à conceituação de etnia e no reconhecimento das implicações sócio-históricas nas desigualdades construídas e reafirmadas como naturais. A mudança de atitude não está relacionada a um fazer material. Como explica Gasparin (2002, p. 144),

Desenvolver ações reais e efetivas não significa somente realizar atividades que envolvam um fazer predominantemente material, como plantar uma árvore, fechar uma torneira, assistir a um filme etc. Uma ação concreta, a partir do momento em que o educando atingiu o nível do concreto pensado, é também todo o processo mental que possibilita análise e compreensão mais amplas e críticas da realidade, determinando uma nova maneira de pensar, de entender e julgar os fatos, as idéias. É uma nova ação mental.

Perceber a realidade como passível de mudança, entender que são os homens que a

fazem e refazem é um grande passo para alunos que estão iniciando sua escolarização e podem vir a refletir sobre suas práticas e construí-las desde já de forma diferenciada.

REFERÊNCIAS

- APOLINÁRIO, M. R. *Projeto Pitangua: História*, 1ª. Série. São Paulo: Moderna, 2005.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Brasília, MEC/SEF, 1997.
- DEUS, Z. A. *A questão racial no Brasil*, 2000. Disponível em: <<http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/ppcor/0090.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2007.
- ECO, U. CARMI, E. *Os três astronautas*. 10. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- ENGELS, F. *O papel do trabalho na transformação do macaco em homem*. 3. ed. São Paulo: Global, 1986.
- FOGAÇA, A. G. A contribuição das histórias em quadrinhos na formação de leitores com-

petentes. *Revista PEC*, Curitiba, v.3, n.1, p.121-131, jul. 2002-jul. 2003. Disponível em <http://www.bomjesus.br/publicacoes/pdf/revista_PEC_2000/2003_contribuicao_hist_quadrinhos.pdf>. Acesso em: 3 maio 2007.

FURLAN, S. A.; SCARLATO, F.C; CARVALHO, A.F. *Geografia – 1ª. Série*. São Paulo: IBEP, 2005.

GASPARIN, J. L. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2002.

IANNI, O. Dialética das relações raciais. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 18, n. 50 p. 21-30, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v18n50/a03v1850.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2007.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIMA, M. E. O.; VALA, J. As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 9, n. 3, 2004, p. 401-411. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2004000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 maio 2007.

MAURICIO DE SOUSA PRODUÇÕES. *O que fazer com tantas tábuas?* In: Cebolinha. São Paulo: Globo, No. 231, 2005, p. 36-38.

MONTELLATO, A. R. D. *História temática: diversidade cultural e conflitos*, 6ª. série. São Paulo: Scipione, 2000.

OKADA, A. *A mediação pedagógica e tecnologias de comunicação e informação: um caminho para inclusão digital?* 2005. Disponível em: <http://www.projeto.org.br/alexandra/pdf/R1_%20faeba2005_okada.pdf>. Acesso em: 26 abril 2007.

PARR, T. *Tudo bem ser diferente*. São Paulo: Panda, 2002.

PIZARRO, M. V. *História em quadrinhos: a Turma da Mônica como recurso didático à prática pedagógica do professor da 3ª série do ensino fundamental*. 2005. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Bauru.

RAFFA, I. *Fazendo arte com os mestres*. São Paulo: Escolar, 2006.

SANTOS, R.E. *A história em quadrinhos na sala de aula*. Anais do 26. Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Belo Horizonte-MG, setembro de 2003. São Paulo: Intercom, 2003. (cd-rom). Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1904/4905>>. Acesso em: 3 maio 2007.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 34. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

Recebido em 20/7/2007 e aceito para publicação em 11/9/2007.

HENRI WALLON: LEITOR DE ROUSSEAU

HENRI WALLON: A READER OF ROUSSEAU

Regina TAAM¹

RESUMO

O trabalho que apresentamos integra a pesquisa "O pensamento pedagógico de Henri Wallon. Educação e Marxismo". Analisamos a leitura que Wallon fez de "Emílio ou da Educação", de Rousseau, para o qual escreveu uma introdução, na edição de 1958. Buscamos capturar os elementos progressistas e as contradições do Grupo Francês de Educação Nova (GFEN), presidido por Wallon. As críticas feitas a "Emílio" evidenciam a aprovação à psicologia de Rousseau, exceto quando trata do feminino, e o reconhecimento de que os contrastes, paradoxos e as antíteses, que marcam o pensamento rousseauiano, evidenciam um "espírito dialético", ao qual Wallon rende homenagens. Por outro lado, o lugar atribuído à sociedade, na obra em questão, e a proposta de uma educação fortemente individualista são o ponto de ruptura entre a pedagogia burguesa, que Wallon encontrou em "Emílio", e que criticou em muitos escolanovistas, e a pedagogia progressista, cujas bases apresentam-se, cabalmente, no texto de Wallon que analisamos.

Palavras-chave: Henri Wallon; Rousseau; Educação Nova; Pedagogia Progressista.

ABSTRACT

The work herein presented composes "The pedagogical thought of Henri Wallon. Education and Marxism". We analyze how Wallon read "Émile or on Education", by Rousseau, whose introduction he wrote for the 1958 edition. We seek to point to the progressive elements and the contradictions of the French Group of New Education (GFEN) presided by Wallon. The critique of "Émile" serves as evidence of the approval of Rousseau's psychology, except when regarding the feminine, just as the recognition of the contrasts, paradoxes and antitheses, characteristics of Rousseau's thinking, point to a "dialectic spirit", which Wallon much praises. On the other hand, the position attributed to

¹ Doutorado em Educação pela UFF. Professora Adjunta, Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá – UEM. Curitiba, PR. E-mail: <rtaam2001@yahoo.com.br>.

society, and its proposal of a highly individualistic education, are the point of rupture between the bourgeois pedagogy - which Wallon found in "Émile" and which he criticizes in several new-scholars - and the progressive pedagogy, whose fundamental principals are presented in the work of Wallon analyzed here.

Keywords: Henry Wallon; Rousseau; The New Education; Progressive Pedagogy.

INTRODUÇÃO

O título deste trabalho foi inspirado pelo livro de Émile Jalley (1981), "Wallon, lecteur de Freud et Piaget". Jalley diz que Wallon, Freud e Piaget merecem estar juntos pela importância que têm para a psicologia moderna e seus fundamentos científicos. Quanto a Wallon e Rousseau, nosso olhar de pedagoga vê dois homens, cujas vidas, vividas em tempos diferentes e em diferentes condições, produziram obras que influenciaram e continuam influenciando a educação. No caso de Rousseau, uma obra se destaca: *Emílio ou da educação*; em Wallon, destaca-se a sua psicologia da criança e as bases da pedagogia progressista (SNYDERS, 1979).

Antes de construir uma psicologia da criança, Wallon interessou-se pelo adulto que viu sair das frentes de batalha, na primeira guerra mundial, com transtornos mentais. Estudou as psicose produzidas pelo conflito e começou a escrever uma teoria das emoções. Era, nesse tempo, psiquiatra e estava terminando sua tese de doutorado, interrompida pela guerra. Aqui começa a psicologia de Wallon, direcionada às crianças, cujos transtornos psicomotores e mentais são objeto de seus primeiros estudos. Os estágios do desenvolvimento da pessoa é o tema no qual se dá o encontro da psicologia de Rousseau e de Wallon. Este começa a estudá-lo a partir da observação de 214 crianças anormais, das quais descreve os estágios de desenvolvimento psicomotor. A observação foi, na psicologia de Wallon, o que a imaginação foi na psicologia de Rousseau.

A psicologia de Wallon fala de crianças concretas, "filhos de operários da mecânica e da mineração, de funcionários públicos, filhos de estrangeiros, especialmente italianos" (TAAM, 2004, p.21), que freqüentavam uma escola na periferia de Paris, em Boulogne-Billencourt. Ali funcionava seu Laboratório de Psicobiologia da Criança, criado em 1925. Quando Wallon fala aos professores, de questões pedagógicas, refere-se à experiência vivida na relação com os professores dessa escola, ou seja, igualmente pessoas concretas, em situações concretas. Já a psicologia e a pedagogia de Rousseau, em *Emílio*, partem de um personagem criado "a partir de certos dados psicológicos e sociais para melhor representar os efeitos de uma certa educação. É um modelo hipotético" (WALLON, 1958, p.59). Dessa forma, a distância que separa as idéias de Wallon das de Rousseau é a que separa a realidade da ficção, a ciência da intuição; há, ainda, a distância de quase dois séculos. Tivemos que esperar até o final do séc. XIX para termos os primeiros resultados de uma observação sistemática da criança, realizada por Preyer (1881). Outros vieram: Gessel, Piaget e Wallon (TRAN-THONG, 1992). A psicologia genética tomou corpo, ganhou espaço, respondeu algumas questões e suscitou outras.

Em 1962, poucos meses antes da morte de Wallon (1879-1962), em dezembro, Jean Piaget (1886-1980) escreve um texto, como diz ele "para render homenagem à obra de Henri Wallon" (1975, p.169); mais adiante Piaget irá adjetivar: "a bela obra de Wallon". Essa obra, traduzida em dez idiomas e destinada a amplo público, formado por psiquiatras, sociólogos,

psicólogos e educadores, ainda é pouco conhecida no Brasil. Embora Wallon tenha marcado a distância que o separa de Piaget, e este tenha feito o movimento contrário, a homenagem de Piaget engrandece a ambos.

Emílio, ou da educação, de Jean Jacques Rousseau (1712-1778), foi impresso na Holanda em 1762. O livro e o autor foram condenados pela monarquia francesa, o primeiro à fogueira, o segundo à prisão, ambos repudiados por católicos e protestantes.

Ao trazer a crítica de Wallon a Rousseau, pretendemos focalizar um momento de um grande intelectual, Henri Wallon, que durante muitos anos ocupou a cátedra Psicologia da Criança, na Sorbonne, e para o qual foi criado, no Collège de France, em 1937, o curso de Psicologia e Educação Escolar. Suas contribuições no campo das ciências humanas repercutem, fortemente, na prática pedagógica de educadores progressistas.

A influência de *Emílio* no pensamento pedagógico é sobejamente reconhecida. Manacorda (2000, p.242) diz :

Rousseau revolucionou totalmente a abordagem da pedagogia, privilegiando a abordagem que chamarei "antropológica", isto é, focalizando o sujeito, a criança ou o homem, dando um golpe feroz na abordagem 'epistemológica', centrada na reclassificação do saber e na sua transmissão à criança como um todo já pronto. Pela primeira vez, ele enfrenta com clareza o problema, focalizando-o "do lado da criança" considerada não somente como *in fieri*, mas propriamente como criança, ser perfeito em si.

A psicologia de Rousseau

Wallon, no trabalho que é objeto desse estudo, *Introdução a Emílio*, destaca a influência de Rousseau na filosofia (moral kantiana), na psicologia (etapas do desenvolvimento, sensações) e na pedagogia (Educação Nova]. Wallon (1958, p.7) considera que *Emílio* ocupa

"um lugar central" na obra de Rousseau. Ali estão, de forma completa e sistematizada, suas principais idéias, que tanto interesse despertaram nos educadores.

A Introdução a Emílio foi um dos últimos textos escritos por Wallon. Aos 79 anos, quase totalmente imobilizado por um acidente automobilístico, tendo perdido Germaine, companheira de muitos anos, Wallon demonstra extrema lucidez e refinado senso crítico, nas 53 páginas em que analisa o texto de Rousseau.

Em primeiro plano, destacam-se os comentários acerca da psicologia de Rousseau, que fala do desenvolvimento infantil, da aprendizagem, das paixões, das sensações e das questões de gênero. A esses temas foi dado mais espaço do que às questões pedagógicas, fato que se compreende, pois Wallon, tendo sido médico e filósofo, foi, principalmente, psicólogo.

A leitura que faz de *Emílio* evidencia sua adesão ao materialismo histórico, elaborado por Marx e Engels "que foram os primeiros a afirmar a realidade das determinações sociais, o fundamento objetivo das leis numa sociedade determinada" (1958, p.52). Rousseau, diz Wallon, evidencia, no plano da psicologia da educação, algumas intuições que revelam um "espírito dialético" (op.cit., p.60), que se traduz em proposições ricas em contrastes, em contradições e em antagonismos. Wallon aprecia essas características, mas aponta seus limites: não se trata, em Rousseau, de um método de investigação, mas de pensar a realidade, movendo-se entre uma concepção ora espiritualista, ora racionalista do mundo. As contradições não avançam no sentido de uma síntese, ou seja, não se resolvem dialeticamente, como em Marx e Engels. Mesmo que Rousseau antecipe "a magnífica fórmula de Engels: a consciência da necessidade fundamenta a liberdade" (op.cit., p.53), temos que considerar o significado que o termo consciência tem em Rousseau: "instinto divino, imortal e celeste voz; guia seguro de um ser ignorante e limitado, mas inteligente e livre" (apud WALLON, op.cit., p.53). O termo consciência, utilizado por Engels, não nos fala "a língua da natureza" (idem), mas da história.

Wallon (op.cit, p.12) salienta em Rousseau uma idéia fundamental para a psicologia infantil:

A idéia de que, de idade em idade, o desenvolvimento da criança passa por etapas sucessivas é claramente afirmada por Rousseau. As divisões do seu livro apontam esta convicção, cada parte respondendo a uma idade determinada. Esta é uma idéia que hoje é admitida pela maior parte dos psicólogos.

Wallon refere-se a si mesmo, pois construiu uma teoria do desenvolvimento da personalidade e da inteligência, considerando os aspectos somáticos e mentais, ao longo das diferentes idades, ou seja, "todas as etapas que conduzem a criança do nascimento à idade adulta" (WALLON, 1975, p.140). A psicologia de Wallon, porém, é construída, como ele mesmo afirma em numerosos artigos, segundo o método dialético. Zazzo (1975, p.9), que com ele trabalhou por 25 anos, diz-nos que "Wallon é a introdução e a ilustração do método marxista em matéria de psicologia". O que significam essas palavras? Wallon (1972, p.XII) responde:

O materialismo dialético não conhece a causalidade com sentido único, mas demonstra como o efeito se torna causa capaz de modificar-se a si mesma e de engendrar também toda uma série de situações continuamente variáveis que tendem a resolver-se em equilíbrios apropriados e freqüentemente novos.

Essa perspectiva confere um caráter absolutamente original à forma como Wallon aborda os estágios de desenvolvimento. É certamente admirável que Rousseau tenha tido uma compreensão do desenvolvimento infantil tão próxima das concepções do início do século XX; entretanto, por genial que fosse - adiantando fórmulas que caberiam nos estudos de Pavlov, acerca do condicionamento, inspirando Kant, ao tratar da moral feita do amor indistinto do gênero humano -, ainda assim Rousseau era um homem do séc.XVIII, sujeito aos determinantes históricos do seu tempo, assim como Descartes foi um

homem do séc.XVII. Os comentários de Wallon (1937) sobre o *Tratado das Paixões* (1649) e a "psicologia de Descartes" não deixam dúvida de que Wallon é sensível ao movimento da história e às suas determinações.

Pedimos, aqui, a paciência do leitor para um rápido desvio. Algumas linhas atrás, fizemos menção ao nome de Pavlov (1849-1936). Consideramos importante voltar a ele, pois a leitura que o ocidente fez de Pavlov, sendo, quase sempre, apresentado como mecanicista e não dialético, distancia-se da análise que Wallon fez das pesquisas de Pavlov à luz do marxismo, pouco conhecida, de psicólogos e educadores progressistas, inclusive. Quando Wallon (1958, p.36) realça, em *Emilio*, a coincidência entre as proposições de Rousseau e os estudos de Pavlov sobre condicionamento, está elogiando a intuição de Rousseau, acerca de formas de lidar com o medo infantil, que antecipam a teoria científica que seria elaborada, muitos anos depois, por Pavlov. Wallon considera que Pavlov deixa clara a continuidade dialética entre a realidade material e os processos de construção social da consciência. Em texto publicado, originalmente, no ano de sua morte, Wallon (1975, p.95) declara

A ciência que [Pavlov] criou [...] não procura eliminar as particularidades individuais a fim de chegar a uma espécie de verdade estatística. Pelo contrário, registra cuidadosamente aquilo que a outros pode parecer um acidente fortuito e incômodo [...] não é a uniformidade aquilo que procura nas suas experiências, mas sim a diversidade.

É de Pavlov que fala, ou de si mesmo? O que está dito acima descreve a forma de Wallon de fazer pesquisa. Afinidade e admiração confundem-se. Melhor, porém, do que a citação acima, as palavras de Pavlov (apud JAKOBSON, 1959, p.72/73) traduzem a distância percebida por Wallon, entre a ciência do fisiologista russo e aquela dos mecanicistas:

A conduta do ser humano e do animal não dependem somente das propriedades inatas do sistema nervoso, mas também das influências que sofreu e sofre seu

organismo durante sua existência individual, ou seja, depende de sua educação ou aprendizagem constante no sentido mais amplo dessa palavra.

Após esse parêntese, em que fizemos saltar do texto o nome de Pavlov, para sinalizar o peso da psicologia soviética na ciência de Wallon, voltamos às críticas de Wallon a Rousseau.

Não é o dualismo espírito/razão que incomoda Wallon, menos ainda Rousseau não ter feito uso de um método científico, que estava por ser construído. A crítica de Wallon dirige-se à relação natureza/sociedade, no desenvolvimento da personalidade. A palavra natureza não tem um significado único, claro e fixo no discurso de Rousseau, mas seu caráter positivo é sempre assinalado, em contraste com o caráter negativo dado ao termo sociedade. Ora, para Wallon (JALLEY, 1990, p.215) “o homem é uma espécie indissocialmente biológica e social”. Piaget considerava mesmo abusivo o papel atribuído por Wallon à sociedade, na sua teoria do desenvolvimento. Wallon (1975, p.92) estava convicto de que “o meio mais importante para a formação da personalidade não é o meio físico, mas o meio social”. Pode-se, assim, compreender a impossibilidade de aceitar o silenciamento de Rousseau, sobre as relações da criança com o meio familiar, especialmente com a mãe, que constitui para Wallon o primeiro fundamento da vida psíquica. Dessa forma, a fragilidade da psicologia de Rousseau consistiria em deixar a sociedade de fora, “imaginar uma criança estranha à sociedade” (WALLON, 1958, p.18). Segundo Rousseau, o jovem só deveria entrar em contato com a sociedade quando tivesse condições de se defender dela e nela poder entender as paixões humanas sem experimentá-las. Essas condições, em *Emílio*, serão dadas por uma educação na qual a presença da sociedade limita-se ao preceptor, cuja missão será ensinar a busca da felicidade pessoal, o “amor-de-si”, o desejo do próprio bem-estar, motor essencial da atividade responsável pelo desenvolvimento das funções corporais e intelectuais.

A pedagogia de Rousseau

As linhas acima servem de introdução ao pensamento pedagógico de Rousseau, e à forma como Wallon o compreende e analisa.

Em 1921, ainda sob o impacto da primeira guerra mundial, foi criado o Grupo Francês de Educação Nova (GFEN), procedente da Liga Internacional de Educação Nova. Wallon foi Vice-Presidente, na época da fundação, e Presidente de 1946 até o ano de sua morte, em 1962. A Educação Nova reverencia o nome de Rousseau, um de seus precursores, que tanto influenciou o movimento escolanovista. Desse movimento participou Ovide Decroly, médico, psicólogo e educador belga, por quem Wallon tinha grande amizade. No texto de 1958, Wallon coloca uma distância considerável entre o pensamento de Decroly e o de Rousseau, utilizando-se do conceito de interesse, importante para ambos. O *Centro de Interesse* ocupa lugar de destaque na pedagogia de Decroly, mas se, em Rousseau, se trata do interesse individual, para o educador belga relaciona-se às necessidades fundamentais do homem, como alimentação, vestuário e proteção. Wallon (op.cit., p.24) diz: “O centro de interesse deixa de ser individual. É um procedimento de síntese entre conhecimentos a serem adquiridos. A criança percebe, ao mesmo tempo, a unidade e a utilidade”. O objetivo, diz Wallon, é preservar a integridade do objeto a ser estudado.

Também Makarenko, outro nome situado entre os representantes da Educação Nova, é colocado à distância de Rousseau. Diz Wallon (op.cit., p.31): “Rousseau está longe da pedagogia moderna, como de um Makarenko, por exemplo, na qual uma recomendação essencial é de organizar entre as crianças coletivos, tanto para o trabalho, quanto para o jogo e para tudo que deve ocupar sua existência” É um princípio que não encontra eco em Rousseau, que reconhece que o homem deve aprender a viver em sociedade, pois isso está escrito na natureza humana. Ele deverá amar o gênero humano; não sendo Deus, não pode bastar a si mesmo; assim a união com os semelhantes supre a fraqueza humana.

Entretanto a união de que fala Rousseau nada tem a ver com “a educação da personalidade no coletivo e somente através do coletivo” (MAKARENKO, apud CAPRILES, 1989, p.35). O “fatalismo” de Rousseau, diz Wallon, também não combina com o pensamento progressista de Makarenko, para o qual o futuro traz perspectivas pelas quais o esforço no presente se justifica. Diz Wallon (1975, p.240): “O grande estimulante deve ser a alegria do amanhã”. A Rousseau repugna a idéia de uma alegria adiada, em função de um futuro incerto. Deixemos que Rousseau (apud WALLON, 1958, p.22) mesmo o afirme: “Na incerteza da vida humana, evitemos sobretudo a falsa prudência de imolar o presente ao futuro”. Esse pensamento vai ser bem recebido na *Pedagogia Progressista* (1975), de Georges Snyders: a alegria no presente, mas com a condição de que se prolongue num amanhã, feito dos sonhos e esforços de um coletivo. Apontadas as diferenças, vamos às aproximações.

A importância da observação e da experimentação é acentuada tanto por Decroly (e outros contemporâneos), quanto por Rousseau; ambos reconheciam sua importância na aprendizagem. Segundo Wallon (1979, p.17),

Decroly queria que a escola fosse ativa, que a criança [...] fosse artesã das noções a adquirir, que fosse como um pequeno técnico e tomasse primeiramente contato material com as coisas, como o pequeno animal que vai atrás do mundo, adquire os conhecimentos que lhe são necessários para evitar os perigos que o ameaçam, ou para se dar prazeres que lhe são necessários.

Para Wallon, Decroly reunia as qualidades do grande cientista e do grande homem. Na *Educação Nova*, é o pensador que mais se aproxima de Wallon.

A *Introdução a Emilio* dialoga, em muitos momentos, com outro texto de Wallon, *Sociologia e Educação*, publicado em 1951, e que integra a coletânea *Psicologia e Educação da Infância* (1975). Nas primeiras linhas do artigo, Wallon define dois tipos de educação: a tradicional e a

educação nova. O que as diferencia, diz Wallon, é que a primeira traduz o ponto de vista sociológico (aqui Wallon se refere ao ponto de vista de Durkheim, com quem polemiza em vários trabalhos); a segunda traduz o ponto de vista da psicologia individual.

Se lermos a *Introdução*, após a leitura do artigo, iremos reencontrar as mesmas críticas a Maria Montessori: uma concepção sensualista do conhecimento. Wallon (1958, p.43) faz essa referência para dizer que, embora os escolanovistas se tenham inspirado em Rousseau, este e foi muito além no que se refere ao papel das sensações, no ato de conhecer: “Rousseau ultrapassa o sensualismo, no sentido de que não atribui unicamente às combinações entre as sensações o acesso às operações do entendimento”. Um pequeno trecho de *Emilio* reforça as palavras de Wallon.

Exercer os sentidos não é somente fazer uso deles, é aprender a julgar por eles, é por assim dizer, a sentir; porque nós não sabemos nem tocar nem ver, nem compreender, a não ser da forma como aprendemos. (apud WALLON, 1958, p.42)

Ao contrário do que pensam os sensualistas, não basta desenvolver certo refinamento dos sentidos, para conhecer uma realidade: os sentidos, agindo isoladamente, alerta Rousseau, facilmente distorcem a realidade.

Rousseau também ultrapassa Claparède, a quem Wallon (1958, p.58) inclui entre os “educadores naturistas”. Na educação “sob medida”, proposta por Claparède, o professor deve ser uma figura discreta, que acompanha atento o desenvolvimento de seu aluno, interferindo o menos possível no processo de aprendizagem. Em *Emilio*, bem ao contrário, o adulto, diz Wallon (op.cit. p.58) “tem um papel por vezes exorbitante, asfíxiante. É ao mestre que cabe construir as experiências de seu discípulo e frear, se for necessário, o desenvolvimento intelectual”. Fará isto (e esta é a parte que mais agrada a Wallon) fundamentado em dados científicos sobre as etapas do desenvolvimento.

O caráter individualista da Educação Nova é denunciado e repudiado no artigo de 1951, o qual Montessori será chamada a ilustrar. Isso é esperado e de fácil compreensão, se sabemos que o autor é um pensador progressista, que, ainda jovem, aderiu ao socialismo de Jean Jaurès, que participou do Círculo da Rússia Nova, na década de trinta e filiou-se, na década de quarenta, ao PCF.

Não tão compreensível, porém, se esse pensador preside o GFEN; deve-se levar em conta que, na época, a grande maioria dos integrantes do GFEN eram comunistas. Teremos, também, que reconhecer a forma ambígua com que Wallon se coloca em relação a Decroly (o que vai se repetir em relação a Lucien Febvre), passando rapidamente pela marca individualista de sua pedagogia, para enfatizar, em várias linhas, o teor científico de seu método.

O leitor atento perceberá uma lacuna na *Introdução a Emilio*: a ausência de referências a Freinet, que é bem lembrado por Wallon, no artigo de 1951.

Pelo menos em um momento da *Introdução* parece-nos oportuno lembrar Freinet, quando Wallon (1958, p.25) reproduz o seguinte trecho de *Emilio*: “Ao invés de grudar a criança sobre os livros, se eu a ocupo numa oficina, suas mãos trabalharão em proveito de seu espírito”. Freinet, que integrava o GFEN, abraçou essa idéia com entusiasmo. Em 1925, conheceu a escola soviética, na forma idealizada por Pistrak, e introduziu no cotidiano escolar as oficinas, pelas quais o aluno inicia sua compreensão da lógica do processo produtivo, de forma livre, com instrumental variado. Em 1951, elogia a Freinet, em 1958, nenhuma palavra. O fato pode ser lido de duas maneiras: algo casual, omissão não intencional, ou como silenciamento proposital; nesse caso, devemos buscar-lhe uma explicação. O que se passou no espaço de tempo que separa o texto de 1951 do texto de 1958? Oliveira (1995) ajuda-nos a encontrar a resposta. Em 1953, após muita polêmica e ataques, vindos de intelectuais do PCF, Freinet é expulso do Partido. Entre os que contribuíram de forma decisiva para sua expulsão, estavam os ideólogos do PCF, Cogniot,

Garaudy e Snyders e também Henri Wallon. Esse é um fato que pode explicar Freinet não ser mencionado. Consideramos prudente, entretanto, não fazer afirmações taxativas; estamos buscando dar sentido a algo que chamou a atenção, compartilhando com o leitor nosso estranhamento e nossa reflexão.

COMENTÁRIOS FINAIS

Na leitura de *Emilio*, por Wallon, prevalecem as avaliações positivas das idéias de Rousseau. Romper com a escola jesuítica e fazer-lhe a crítica, apresentar argumentos aceitos pela psicologia do século XX são méritos apreciáveis, a que se juntam o “espírito dialético” e “a ressonância materialista incontestável” (1958, p.45). Wallon destaca todos esses aspectos. A psicologia de Rousseau, diz Wallon, serve de eixo para sua pedagogia, na qual um princípio deve nortear a relação da criança com o adulto: para cada etapa do desenvolvimento, práticas que irão ao encontro dos progressos do corpo e do espírito. Essa psicologia, porém, desagradou profundamente a Wallon (op.cit. p.57), quando se refere à mulher e à relação entre os sexos: “Sobre o problema feminino, é evidente que nossa civilização contemporânea volta as costas às concepções de Rousseau” Podia ser diferente? Poucas coisas mudaram tanto quanto o papel da mulher na sociedade e a sua relação com o masculino. Rousseau faz seu discurso no séc.XVIII. A sensibilidade de Wallon falou mais alto do que a compreensão racional sobre as conquistas e avanços, resultados de mudanças nas relações sociais de produção.

A pedagogia de Rousseau foi minuciosamente criticada por Wallon, que mostra sua oposição sempre que ela se afasta da pedagogia socialista. Faz isso na *Introdução*, como fizera no artigo de 1951, no qual a Educação Nova é comparada ao socialismo utópico de Fourier, Owen e Consideran, em contraste com as teses do socialismo científico e da pedagogia progressista. Um trecho do artigo ilustra o desencontro entre a perspectiva roussoniana,

que seria aquela da Educação Nova, e a perspectiva walloniana, que se define como progressista.

Numa época em que o domínio das ciências e das técnicas se torna cada vez mais a condição do progresso social, submeter a aquisição deste às invenções de que a criança é capaz parece uma distância desproporcionada entre suas capacidades espontâneas e o imenso patrimônio social que lhe competirá fazer prosperar. Neste sistema de educação, o afastamento do professor que é o representante deste patrimônio prova de que modo o ponto de vista individual prevalece sobre o da sociedade. (1975, p.232/233)

Ora, o *Emilio* de Rousseau desconsidera o progresso das ciências e das técnicas, e, se o professor tem um papel decisivo, não é para transmitir "o imenso patrimônio social", mas antes para freiar a sua aquisição, cuidando para não precipitar aprendizagens que ultrapassem as necessidades e interesses imediatos da criança.

Se Wallon foi o Presidente do GFEN, que tanto aprendeu com Rousseau, foi, também, membro do PCF, que, na década de cinqüenta, "era marcado por um nítido fechamento ideológico e por uma adesão sem restrições às teses soviéticas em matéria de educação" (Oliveira, 1995, p.175). Essas teses incorporam o pensamento de Lênin acerca da estreita relação entre pedagogia e política (DOMMANGET, 1974). Não é uma pedagogia neutra, mas em franca oposição aos valores burgueses, crítica da "escola de casta" e da "escola de classe". O que se lê em *Emilio*, e Wallon não deixa escapar, é o elogio dos valores burgueses; quando Rousseau fala da felicidade, que é mais provável quanto mais perto o homem está da natureza e quanto mais coincide com ela, não se refere a outra coisa que não seja a possibilidade de cada um atender às próprias necessidades. Para os intelectuais progressistas, entre os quais brilha o nome de Henri Wallon, não pode haver um futuro melhor, se não for para todos; a educação deve harmonizar os objetivos

pessoais com os objetivos da coletividade, como ensinou Makarenko. Se entendemos isso, então podemos entender o teor das críticas de Wallon a Rousseau, mas também o respeito e a admiração por aquele que, com muita coragem, atacou os alicerces da sociedade do seu tempo e da educação conservadora.

REFERÊNCIAS

CAPRILES, René. *Makarenko: o nascimento da pedagogia socialista*. São Paulo: Scipione, 1989.

DOMMANGET, M. *Os grandes socialistas e a educação*. Braga: Publicações Europa-América, 1974.

JALLEY, Émile. *Psychologie et Dialectique: textos de Henri Wallon*. Posfácio. Paris: Édition Messidor, 1990, p.189-241.

JALLEY, Émile. *Wallon, Lecteur de Freud et Piaget*. Paris: Éditions Sociales, 1981.

JAKOBSON, P. *Psicologia de nos sentimentos*. Montivideo: Pueblos unidos, 1959.

MANACORDA, Mário. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, Anne, M.M. *Célestin FREINET: raízes sociais e políticas de uma proposta pedagógica*. Rio de Janeiro: Escola de Professores, 1995.

PIAGET, Jean. Posfácio. In: ZAZZO, R. *Psychologie et Marxisme*. Paris: Denoel/Gonthier, 1975, p.169-181.

SNYDERS, Georges. *Pédagogie Progressiste*. Paris: PUF, 1975. SNYDERS, Georges. En quel sens parler aujourd'hui d'une pédagogie wallonienne? *Rev. Enfance*, n.5, 1979, p.393-397.

TAAM, Regina. *Pelas Trilhas da Emoção*. Maringá: EDUEM, 2004.

TRAN-THONG. *Stades et concept de stade de développement de l'enfant dans la psychologie contemporaine*. Paris: J.Vrin, 1992.

WALLON, Henri. *Introduction à l'Émile, de Jean Jacques Rousseau*. Paris: Édition Sociales, 1958.

WALLON, Henri. *Psicologia e Educação da Infância*. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

WALLON, Henri. Prefácio. In: MERANI, A. *A psicologia infantil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

WALLON, Henri. *Psychologie et Technique*. In: *À la Lumière du Marxisme*, Paris: Éditions Sociales, 1937, p.128-1151. (Obra coletiva do Círculo da Rússia Nova)

WALLON, Henri. Introdução. *Vivre à Decroly*. Casterman, 1979, p.11-22. (Obra coletiva)

ZAZZO, René. *Psychologie et Marxisme*. Paris: Denoel/Gonthier, 1975.

Recebido em 18/7/2007 e aceito para publicação em 30/8/2007.

A PSEUDO-CONCRETICIDADE DO CONCEITO DE SUBJETIVIDADE NA PSICOLOGIA

THE PSEUDO-CONCRETIVITY OF THE CONCEPT OF THE SUBJECTIVITY IN PSYCHOLOGY

Lenita Gama CAMBAÚVA¹
Silvana Calvo TULESKI²

RESUMO

O objetivo deste texto é, através do pensamento de Saviani (2004), considerar as categorias problematização e reflexão como uma forma de abordar o conceito da subjetividade na psicologia, buscando elucidar se há possibilidade de constituição de uma psicologia considerada crítica. Para essa reflexão, propomos a análise de Vigotski (1996) quando, ao identificar a crise da psicologia, considera o que denomina de psicologia burguesa, dualista por separar subjetividade e objetividade tanto nas teorias como nas práticas psicológicas, acaba por desembocar, devido à exclusão de um daqueles termos pela adoção da lógica formal, ora no materialismo mecanicista, ora no idealismo e ambos, em última instância, na metafísica. Esse autor, a partir, portanto, do referencial marxista, propõe uma psicologia crítica que supere as anteriores, ao considerar a relação dialética entre objetividade e subjetividade na constituição humana, isto é, a constituição do homem em suas múltiplas relações, ou o homem concreto postulado por Saviani (2004). Tal concepção de homem, que não opera com a lógica da exclusão, é considerada aqui a saída para a superação da crise que assola a psicologia ainda hoje.

Palavras-chave: História da Psicologia; Materialismo-Histórico; Subjetividade.

ABSTRACT

The purpose of this text is, through an analysis of Saviani's thought (2004), to consider the categories problematization and reflexion as a way to approach the concept of the subjectivity in psychology,

¹ Mestre em Educação pela PUC-SP. Docente, Curso de Psicologia, Universidade Estadual de Maringá – UEM. Maringá, PR. E-mail: <lgcambauva@ig.com.br>.

² Doutora em Educação Escolar pela UNESP-Araraquara. Docente, Curso de Psicologia, Universidade Estadual de Maringá – UEM. Maringá, PR. E-mail: <silvanatuleski@teracom.com.br>.

and to search for the possibility of constitution of a psychology considered critical. To this reflection, we also propose the analysis of Vigotski's thought (1996), when, identifying the psychology crisis, he considers dualist what he calls bourgeois psychology, hence it separates subjectivity and objectivity not only in the psychological theories but in the practice ones, and reaches, due to the exclusion of one of those terms by the adoption of the formal logic, either the mechanistic materialism, or idealism and, both, the metaphysics. This author, according to the Marxist reference, proposes a critical psychology that surpasses the previous ones. He does this by considering the dialectic relation between objectivity and subjectivity in the human constitution, that is, man's constitution in its multiple relations, or the concrete man postulated by Saviani (2004). Such conception of man, that does not operate with the logic of exclusion, is considered here the way to overcome the crisis that still devastates psychology today.

Keywords: *Psychology History; Historical Materialism; Subjectivity.*

INTRODUÇÃO

Antes de apresentarmos nossa argumentação a respeito do que seja a pseudo-concreticidade do conceito de subjetividade na Psicologia, consideramos importante esclarecer o que entendemos aqui por subjetividade. Tomamos como base os conceitos explicitados em Ferreira (1999, s/p), que considera *subjetividade* o "que é válido para um só sujeito e que só a ele pertence, integrando o domínio das atividades psíquicas, sentimentais, emocionais, volitivas, que provém de um sujeito enquanto agente individual, ou coletivo", e, *consciência* como um "atributo altamente desenvolvido na espécie humana pelo qual o homem toma conhecimento de sua relação com o mundo (e, posteriormente, em relação aos chamados estados interiores, subjetivos), criando a possibilidade de níveis mais altos de integração". Ao discutirmos a subjetividade em suas características humanas, observamos que os dois conceitos se interpenetram e se unificam e, portanto, serão tomados aqui como sinônimos.

Feito esse esclarecimento, outro se apresenta, isto é, o pressuposto norteador deste artigo é o de que a psicologia tradicional ou burguesa, por ter sua gênese enquanto ciência, na primeira crise do capital (FIGUEIREDO & SANTI, 2004), tende a apreender o real de forma imediata, na empiria. Dessa forma, a

conseqüência é um conceito de subjetividade ora como um atributo natural do homem, ora como um atributo que, apesar de ser humano, transcende o próprio homem, o que se configura um aparente dualismo. Para Kosik (2002) entre outras, são condições que propiciam o mundo da pseudo-concreticidade: "O mundo dos fenômenos externos, que se desenvolvem à superfície dos processos realmente essenciais; o mundo dos objetos fixados, que dão a impressão de ser condições naturais e não são imediatamente reconhecíveis como resultados da atividade social dos homens" (p. 15).

Mas, para irmos além da imediatez do conceito de subjetividade em psicologia, propomos a problematização do tema, entendendo *problema* tal como Saviani (2004, p. 15), isto é, a necessidade de conhecer, que implica tanto o aspecto subjetivo, "[...] a conscientização de uma situação de necessidade" [...] como o aspecto objetivo "[...] uma situação conscientizadora da necessidade".

Após esses primeiros esclarecimentos conceituais, procuraremos discutir o quanto a Psicologia, historicamente, vem oscilando entre a objetividade da subjetividade - que significa engessá-la aos moldes científicos precisos, com métodos voltados para a observação e mensuração daquilo que se apresenta ao real -, e o subjetivismo da subjetividade, ao entendê-la como fundadora do real e do psiquismo. Eis

assim a necessidade de adentrar esse tema, problematizando-o, através da *reflexão* enquanto “[...] ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado” (SAVIANI, 2004, p. 16). Ainda segundo esse autor, a *reflexão* requer algumas exigências metodológicas como radicalidade no sentido de ir aos fundamentos; rigor no sentido de sistematizar o problema; e globalidade, no sentido de entender o problema numa determinada totalidade.

A crise da psicologia na atualidade

A Psicologia burguesa tende a apreender o conceito da subjetividade na perspectiva da lógica formal, dado que os termos objetividade e subjetividade se excluem, o que resulta naquilo que Vigotski (1996) já denominou, no início do século passado, de *significado histórico da crise da psicologia*, que constitui a divisão da psicologia em duas, que aparentemente se opõem: o materialismo mecanicista e o subjetivismo. Ambas, no entender desse autor, possuem uma oposição apenas “aparente”, pois, ao se analisarem seus fundamentos ou “ir às raízes” acabam chegando a um beco sem saída, ao explicar as características humanas como algo dado *à priori*, quer seja pela estrutura biológica, quer seja pelo espírito, desembocando na metafísica (LEFÉBVRE, 1979).

A lógica formal, apoiada na concepção empirista/naturalista, entende o conhecimento empírico como aquele que se dá na relação imediata, sensível com o real. Entende como naturais as características definidoras do homem e também como universais e absolutas. Nessa ótica, não há necessidade de problematizar, pois o dado imediato é o dado verdadeiro que dá garantia da veracidade do real. Em segundo lugar, em decorrência dessa atitude metodológica – considerar como real o que aparece –, não há por que ter rigor, nem radicalidade, pois o empirismo explica a constituição do real a partir de sua positividade, do seu aparecer. Não há por

que se tentar entender a subjetividade como expressão de uma totalidade que vai além do imediato.

No entanto, parafraseando Marx, se os homens fossem capazes de apreender de forma imediata as conexões entre os fenômenos cuja essência se manifestasse diretamente aos sentidos, não haveria necessidade da ciência e da filosofia. E justamente pelo fato de o fundamento oculto dos fenômenos não se apresentar de imediato ao homem, mas só ser revelado a partir de uma atividade peculiar, há a necessidade do conhecimento científico e filosófico (MARX, apud KOSIK, 2002). Mas nessa atividade que é uma construção humana (histórica), entende-se que “o conhecimento se realiza como separação de fenômeno e essência, do que é secundário e do que é essencial, já que só através dessa separação se pode mostrar a sua coerência interna, e com isso o caráter específico de cada coisa (KOSIK, 2002, p. 18)”. Assim, não basta à Psicologia descrever os fenômenos observados, é preciso analisá-los, interpretá-los.

Mas tal interpretação não é algo subjetivo no sentido dado pela metafísica, como *único, particular*, em que cada apreensão do real se transforma em fenômeno individualizado, muito mais dependente das características subjetivas daquele que analisa, do que das propriedades extrínsecas e intrínsecas do objeto a ser conhecido. Essa concepção, levada às últimas consequências, transforma a ciência em meras oposições de interpretações particulares da realidade, ou mesmo na negação da existência da realidade objetiva fora do sujeito que a conhece, o que já foi criticado por Vigotski (1996) e Lefébvre (1979).

Do exposto acima podemos constatar que a Psicologia Moderna, que já se encontrava em crise na época de Vigotski, vem dando lugar a uma outra, a Psicologia *pós-moderna*, a qual não pode ser considerada nova por não ser uma superação verdadeira daquela. De acordo com Duarte (2004), o pós-modernismo anuncia a morte do sujeito tendo como base três fatores: ser esse um representante da modernidade; ser

dialeticamente, isto é, em seu movimento, “pela perspectiva de sua dinâmica, de seu crescimento, desenvolvimento e evolução” e o primeiro passo dado nesse sentido seria o reconhecimento da crise. Assim, fez considerações sobre a crise que assolava a Psicologia dizendo que ela se estabelecia em seus fundamentos, isto é, devido à sua inconsistência metodológica, que a dividia em duas (subjetivismo e materialismo mecanicista); ela era destruidora, mas benéfica e devia-se ao caráter intermediário do território da psicologia, entre a sociologia e a biologia, que podia possibilitar a síntese ou permanecer na cisão. Demonstrou, ainda, a impossibilidade e ineficácia de se realizar um trabalho psicológico sem estabelecer os princípios fundamentais dessa ciência, isto é, a Psicologia Geral, e; como resultante da crise estaria, colocada como tarefa geral posta historicamente, a criação de uma *nova* psicologia, a psicologia marxista, capaz de superar a cisão por adotar o método materialista-dialético para a análise da constituição humana.

O motor da crise, para Vigotski, foi o desenvolvimento da ciência aplicada, pois “a prática, como princípio construtivo da ciência, exige uma filosofia, uma metodologia da ciência”. Assim, a aplicação prática unilateral ou descontextualizada incita a ruptura ao revelar a ideologia que se disfarça em psicologia, possibilitando, através de suas contradições, que não resistem a uma análise radical (ou que vai à essência), paradoxalmente, a formalização da psicologia real, trazendo em primeiro plano a prática humana e a filosofia que a compreende (VIGOTSKI, 1996, p.343-353).

É nesse sentido que a Psicologia pós-moderna se afirma muito mais como continuidade do que como superação, pois nela estão embutidas todas as contradições apontadas anteriormente por Vigotski, que demonstram que a crise no âmbito da ciência psicológica ainda não foi superada. Isso se constata no processo de exacerbação das diferenças existentes entre as classes e indivíduos no atual estágio do capitalismo, fazendo com que a consciência se encontre cada vez mais fragmentada, o que é explicado pelos teóricos pós-modernos como

uma condição inerente ao homem e, portanto, universal. Como demonstrado, a Psicologia não se encontra à parte desse processo, podendo afirmar-se como ideologia mantenedora ou como Ciência capaz de realizar a análise e problematização das conseqüências dessas transformações, buscando a superação.

Assim, concordamos com Duarte (2004), quando afirma recusar o pensamento pós-moderno não somente por ser um produto cultural da sociedade burguesa, mas sim pelo “fato de se tratar de uma ideologia que, em vez de valorizar aquilo que de humanizador a sociedade burguesa tenha produzido, se entrega de corpo e alma à celebração do irracionalismo, do ceticismo e do cinismo”. A questão, portanto, é defender uma abordagem marxista capaz de superar os limites do Iluminismo “sem negar o caráter emancipatório do conhecimento e da razão”, que vá além da ciência posta a serviço do capital “sem negar o caráter indispensável da ciência para o desenvolvimento humano” (DUARTE, 2004, p.222-223).

Quando estendemos o ponto de vista acima para a Psicologia, significa também, como Vigotski (1996) fez, não negar a importância da psicologia para a compreensão dos fenômenos humanos, mas realizar a crítica à Psicologia burguesa - moderna ou pós-moderna - por se situar só no âmbito do singular, do particular, transformando-se numa ideologia. Assim restrita, a constituição da subjetividade começa e termina nela própria, porque na sua particularização, a psicologia, ao pensar a subjetividade, exclui a objetividade e, quando se propõe “objetiva”, nega a subjetividade, reduzindo os fenômenos psíquicos a fenômenos de ordem fisiológica.

A superação da lógica formal, que imprime esse dualismo, no âmbito da Psicologia pode-se dar através da lógica dialética, que, como método, pode auxiliar a entender objetividade e subjetividade como termos que só têm sentido quando referenciados um ao outro, e, portanto, não podem se excluir, pois se constituem na relação de um com o outro. A dialética, como método, conduz à reflexão com radicalidade, rigor e globalidade. Para a lógica dialética, o aparecer imediato é o começo da análise, mas é

preciso ir além, compreender como o fenômeno empírico se constitui (no caso da ciência psicológica), quais são as múltiplas determinações dessa constituição e somente assim é possível problematizar a questão através da radicalidade, do rigor e da totalidade.

A superação da lógica formal (e também da metafísica), portanto, pela lógica dialética implica não se apoiar na oposição que leva à exclusão. Essa idéia - oposição/exclusão - é que dá sustentação à concepção de ser humano com características universais, apriorísticas e absolutas (a idéia de que uma coisa é ou não é). A lógica dialética baseia-se na contradição, na determinação recíproca dos termos e, assim, exclui a possibilidade de exclusão. Ao contrário da lógica formal, a positividade do ser só é entendida se contiver sua negatividade (o não ser). Assim, "colocando-se numa perspectiva marxiana, a psicologia deveria tomar como seu objeto não o indivíduo empírico, como ocorre predominantemente, mas o indivíduo concreto" (SAVIANI, 2004, p.44), pois o primeiro é o que se dá à nossa percepção sensível, é o aparente, uma abstração, visto essa não alcançar as múltiplas relações que o configuram. Assim, tal como Vigotski o fez no início do século passado, queremos demonstrar a necessidade de superação desse dualismo existente na Psicologia, dado por meio da lógica formal (oposição/exclusão), pela lógica dialética (contradição e reciprocidade), possibilitando à psicologia a inversão da fórmula: ao invés de produzir ideologia, produzir a crítica da ideologia.

Há condições históricas para a superação da crise na atualidade?

Continuando na proposta inicial de radicalidade e rigor, faremos uma breve análise da constituição da Psicologia como ciência para apontar se existe, ou não, possibilidades de superação da crise. Assim, tomando Figueiredo (2002), podemos afirmar que a psicologia como ciência só foi possível no momento em que um modo de produção qualitativamente diferente dos anteriores se instaura no mundo ocidental.

Nas sociedades pré-capitalistas, pelo fato de terem um modo de produção estático, que se autodefinia a partir de regras internas, com vínculos pessoais e interdependência comunitária, propiciava-se a constituição de uma subjetividade exteriorizada, em que o indivíduo, para se constituir alguém, tinha como referência o mundo externo, o olhar social (Polis) ou o olhar divino (Deus).

Com o capitalismo, cujas características são: produção abundante de mercadoria, classe trabalhadora assalariada livre, propriedade privada, relação de troca mediada por um único produto (dinheiro), ideologia liberal pregando liberdade e igualdade, produz-se um novo homem. Um homem que conhece o mundo e a si próprio, a partir dele mesmo. As Revoluções - Científica, Industrial e Francesa - colocaram o homem no centro do mundo, seja como sujeito pensante, que possui capacidades e aptidões individuais para o trabalho, seja como indivíduo livre, autônomo. As Ciências Modernas desenvolvem-se contrapondo-se ao sobrenatural, estudando através da observação e mensuração, com o objetivo de previsão e controle, cada um de seus objetos de estudo.

Não podemos esquecer, no entanto, que o avanço das ciências naturais produziu importantes conhecimentos e conduziu ao desenvolvimento da indústria e da riqueza no período revolucionário e pós-revolucionário da sociedade burguesa, mas, por estarem esses saberes subordinados ao capital, ao mesmo tempo vieram a aumentar o fosso existente entre as duas classes envolvidas no processo de trabalho e a conseqüente exploração de uma pela outra. Assim, o contraste entre a riqueza dos patrões e a miséria dos operários evidenciou as contradições em uma sociedade cuja classe dominante fez a revolução empunhando as bandeiras da liberdade e da igualdade.

A Psicologia científica vai emergir no bojo dessas contradições, isto é, no momento em que a burguesia deixa de ser classe em ascensão ou revolucionária e assume o caráter de classe consolidada no poder. Nesse sentido, ao objetivar a perpetuação da estrutura existente, coloca-se não mais na linha do desenvolvimento histórico,

mas contra a própria história, por isso o seu dualismo. Diversas correntes psicológicas que se originaram a partir desse momento carregam consigo a marca dessa contradição: a negação do homem como ser histórico.

Portanto, ao contrário do homem do pré-capitalismo que se sentia em comunhão com a comunidade assumindo uma razão tipicamente contemplativa, o homem do capitalismo se recolhe ao seu antropocentrismo, passa a ver o mundo separado dele e como objeto de estudo. Separado desse mundo objetivo, o homem se vê como alguém capaz de, individualmente, buscar respostas a suas indagações, construir seu próprio conhecimento. Não é o mundo (como a *physis*) ou a entidade divina (como Deus) que, por conterem o conhecimento, dão respostas, mas é ele próprio homem quem o faz.

A maioria das teorias sobre o desenvolvimento infantil e formação da personalidade constituíram-se com base nesse referencial, tendo muitas delas sido encampadas pelas instâncias educativas da sociedade moderna, principalmente pela escola. Sem adentrar numa discussão mais aprofundada a esse respeito, que fugiria ao objetivo do artigo, apenas salientamos que Piaget, em seu livro intitulado *Psicologia e Pedagogia*, apresenta o esforço coletivo do século XX, empreendido na área da Psicologia - tanto nos Estados Unidos (William James, Dewey e Baldwin), na França (Bérgson, Binet e Pierre Janet), Suíça (Fluorny e Claparède), quanto na Alemanha (escola de Wurzburg) -, para conquistar com métodos qualitativos e quantitativos "[...] uma visão mais justa dessa verdadeira construção que é o desenvolvimento do espírito" (PIAGET, 1988, p.149).

Ele assinala ainda que tal esforço da ciência psicológica vinculava-se com o repensar das metodologias de ensino e a contestação do método tradicional, pois "educar é adaptar o indivíduo ao meio social ambiente" (PIAGET, 1988, p. 154). Assim, demonstrar a diferença entre a criança e o adulto, determinando linhas de desenvolvimento gerais (universais) era uma empreita coletiva, no interior da psicologia burguesa. Com base nessas "diferenças" e níveis

de desenvolvimento, quase todos baseados na maturação biológica, questionavam-se os antigos métodos de ensino, pautados na transmissão verbal de conhecimentos socialmente acumulados, buscando-se métodos que considerassem o desenvolvimento natural dos indivíduos:

Ora, a adaptação é um equilíbrio - equilíbrio cuja conquista dura toda a infância e adolescência e define a estruturação própria desses períodos da existência - entre dois mecanismos indissociáveis: a assimilação e a acomodação. Diz-se, por exemplo, que um organismo é adaptado quando ele pode ao mesmo tempo conservar sua estrutura assimilando a ela os alimentos tirados do exterior e acomodar essa estrutura às diversas particularidades desse meio: a *adaptação biológica* é, portanto, um equilíbrio entre a assimilação do meio ao organismo e a acomodação deste àquele. [...] a adaptação intelectual é, então, o equilíbrio entre assimilação da experiência às estruturas dedutivas e a acomodação dessas estruturas aos dados da experiência. (PIAGET, 1988, p.156-7)

Não pretendemos aqui aprofundar a análise da Psicologia Genética de Piaget e seus desdobramentos no âmbito educacional com o construtivismo, já realizada por autores como Duarte (2000). Queremos destacar, apenas, que como quase todas as correntes da psicologia burguesa, surgidas no seu período reacionário, a Psicologia Genética mantém uma visão de homem naturalizante e a-histórica, ao descrever fases de desenvolvimento genéricas e pôr como motor do desenvolvimento a maturação biológica, a adaptação dinâmica do indivíduo ao seu meio ambiente (também a-histórico). A psicologia aplicada, por sua vez, toma como base essas linhas gerais, estruturando seus testes, instrumentos e diagnóstico para avaliar aqueles que não lograram êxito em seu processo de "adaptação", funcionando como um mecanismo ideológico de naturalização das desigualdades sociais.

Vemos, portanto, que o deslocamento do problema da sociedade para o indivíduo, tanto em seu comportamento observável e passível de medição, quanto em seu interior emocional e/ou cognitivo, parece ser o limite dado pela prática burguesa à ciência psicológica nascente, a qual buscava não só conhecer, mas também resolver, ideologicamente, os problemas da sociedade moderna e, atualmente, pós-moderna. Essa Psicologia, no entanto, não entende o homem em sua concreticidade, isto é, como síntese de inúmeras relações sociais, que são históricas e, assim o sendo, passíveis de transformação como a própria essência humana, pois se pauta, como já demonstramos, na lógica formal ou da exclusão.

Em busca de uma *revolução* metodológica...

Podemos concluir, portanto, que, já na gênese da ciência psicológica, é notória a cisão entre a objetividade e subjetividade, tendo a psicologia aplicada ratificado essa cisão através de suas teorias e técnicas, enfatizando ora uma visão de homem natural liberal, ora romântica e idealizada, excluindo-se da análise o aspecto social, sempre considerado como uma instância que independe do sujeito. Assim, a objetividade e subjetividade, quando compreendidas como independentes, “passam a ser vistas como autônomas, com movimento próprio e natural” (GONÇALVES, 2001, p.47), o que possibilita nossa afirmação inicial de que o conceito de subjetividade – moderna e pós-moderna – é uma pseudo-concreticidade, tal como a concepção de Kosik (2002) citada no início do texto, ou seja, na qual se naturaliza e se universaliza aquilo que é social.

Assim dividida em dois grandes pólos nos quais se distribuem as inúmeras tendências dentro da psicologia - o materialismo mecanicista e o idealismo -, a psicologia se debate desde sua constituição como ciência. No entanto, como Leontiev (1978, p. 151) nos aponta “nem o materialismo mecanicista nem o idealismo estão em estado de orientar a pesquisa psicológica de maneira a criar uma ciência única da vida psíquica

do homem”. Para ele esse problema só seria resolvido por meio de uma concepção de mundo filosófica que estendesse a explicação materialista tanto aos fenômenos naturais como aos fenômenos sociais, no caso, a filosofia do materialismo histórico e dialético.

Como vimos, tendo como base essa cisão, tanto em um pólo como outro, a psicologia burguesa, traça como padrão de normalidade as características compatíveis com a perpetuação da estrutura social existente e, a partir desse modelo, define também seus critérios de anormalidade.

Para Luria (1979), foi Vigotski que apontou como tarefa principal da ciência psicológica a superação dessa dicotomia. Segundo ele, a psicologia científico-natural seguia um caminho correto ao observar o todo complexo como composto de partes simples, no que diz respeito às funções elementares, mas cometia um grave erro ao decompor as formas complexas de conduta em elementos mais simples, que perdiam desse modo as características da totalidade, pois, “por trás de todas as funções superiores e suas relações estão relações geneticamente sociais, relações reais das pessoas” (VIGOTSKI, 2000, p.26). A questão estava, então, na aproximação equivocada do problema teórico subjacente à constituição da consciência ou subjetividade humana.

A consciência nunca foi um “estado interior” primário da matéria viva; os processos psicológicos surgem não no “interior” da célula viva, mas em suas relações com o meio circundante, na fronteira entre o organismo e o mundo exterior, e ela assume as formas de um reflexo ativo do mundo exterior que caracteriza toda atividade vital do organismo. À medida que a forma de vida se torna mais complexa, com uma mudança no modo de existência e com o desenvolvimento de uma estrutura mais complexa dos organismos, estas formas de interação com o meio ou de reflexo ativo mudam; todavia, os traços básicos desse reflexo, bem como suas formas básicas tais como foram estabelecidas no processo da história social, devem ser

procurados não no interior do sistema nervoso, mas nas relações concernentes à realidade, estabelecidas em estágios sucessivos de desenvolvimento histórico. (LURIA, 1998, p.194)

Assim, diferenças na atividade psicológica são determinadas por formas diversas de existência, ou seja, para Vigotski, ao partir de uma posição metodológica coerente com a filosofia marxista, a consciência é entendida como a "vida tornada consciente". Parafrazeando Marx, "a natureza psicológica da pessoa é o conjunto das relações sociais, transferidas para dentro e que se tornaram funções da personalidade e formas da sua estrutura" (VIGOTSKI, 2000, p.27).

De acordo com Vigotski (apud LURIA, 1998), nos primeiros estágios de formação da consciência o papel principal em sua estrutura é desempenhado pelas impressões emocionais diretas e nos estágios posteriores o papel decisivo é assumido primeiramente pela percepção complexa e manipulação com objetos e, por último, por um sistema de códigos abstratos, baseado na função abstrativa e generalizadora da linguagem. Nesse processo fica evidente o papel representado pela fala exterior na formação da atividade humana consciente e, posteriormente, pela fala interior, por meio da qual uma pessoa é capaz de analisar a situação, distinguir seus componentes e formular programas de ações necessárias. Assim,

Ao refletir o mundo exterior, indiretamente, através da fala, a qual desempenha um papel profundo não apenas na codificação e decodificação das informações, como também na regulamentação de seu próprio comportamento, o homem é capaz de executar tanto a mais simples forma de reflexão da realidade como as mais altas formas de regulamentação de seu próprio comportamento. (LURIA, 1998, p.221)

Esses autores, portanto, longe de lidar com a lógica formal, na medida em que por um pressuposto de identidade essa lógica baseia-se na exclusão de um dos termos, procuram através

da lógica dialética entender a relação da objetividade e subjetividade.

O que a Psicologia Histórico-Cultural estabelece é a relação de reciprocidade entre a subjetividade e objetividade, isto é, para a compreensão do mundo interno há que se compreender o mundo externo, as mediações sociais que expressam a constituição do que é particular. Assim, "escapando da armadilha do dualismo", procura demonstrar o "mecanismo mediador que explique a conversão do social em pessoal sem tirar o indivíduo de sua singularidade", isto é, a *mediação semiótica* (SIRGADO, 2000, p. 53). Tal relação de reciprocidade permite a compreensão do homem em sua totalidade, em um processo de constante transformação externa, como produtor da história que se manifesta na criação e aperfeiçoamento de instrumentos, e interna, na "impressão" dessa história coletiva em cada indivíduo particular, com a apropriação dos signos culturais que possibilitam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

A subjetividade humana, portanto, que se constitui na consciência no sentido dado pela Psicologia Histórico-cultural, é a objetivação do homem como ser social em sua essência. Mas, para que esse homem (genericamente falando) atinja o máximo de desenvolvimento alcançado pela espécie, é necessário que os entraves colocados pelo capital sejam revolucionados, pois na sociedade capitalista "todo passo novo para a conquista da natureza pelos seres humanos, todo novo patamar de desenvolvimento da força produtiva da sociedade, não só não elevou a humanidade como um todo, e cada personalidade humana individual, para um nível mais alto, mas conduziu a uma degradação mais profunda da personalidade humana e de seu potencial de crescimento" (VYGOTSKI, 1930).

Nesse sentido, faz-se necessária uma Psicologia metodologicamente unificada (ou Geral, nos dizeres de Vigotski), capaz de fazer frente à degradação e corrupção do homem, que não se constitua em mais uma ideologia mantenedora dessa sociedade, pois quando a Psicologia fragmenta a consciência do homem,

cindindo-o em sua subjetividade e objetividade, produz e sustenta a consciência alienada que “pensa ser algo que não é”, pois o próprio conceito que explica o homem (sua consciência ou subjetividade) não passa de uma pseudo-concreticidade, ao abstrair o homem da sociedade da qual ele é produto e produtor.

Assim, quando pressupomos a existência do homem real concreto (em oposição ao *abstrato* da Psicologia burguesa) que se constitui na sua relação com o mundo, a intervenção psicológica não se deve basear só na cura, mas também na prevenção das doenças psíquicas, a qual se constitui na transformação das circunstâncias que produzem o adoecer. O trabalho do psicólogo tem implicações éticas e políticas que tanto podem ratificar o *status quo* na sociedade, como possibilitarem uma ação transformadora que permita a ação consciente do homem sobre o mundo.

Se desde sua origem como ciência, coube à Psicologia a *moralização dos indivíduos* ou a *pacificação dos intransigentes*, o que propomos é uma psicologia comprometida com a transformação do atual estado de coisas, uma psicologia que compreenda o homem, sua subjetividade e consciência, alienada ou não, como produto da história da humanidade. Para isso é necessário se opor, por princípio, aos paradigmas pós-modernos, adotando uma posição política, desenvolvendo uma frente de resistência à barbárie, buscando a garantia de superação das objetivações cotidianas e *aparentes*, muitas vezes *desumanizadoras*, isto é, a superação da *pseudo-concreticidade* na Psicologia.

REFERÊNCIAS

DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*. Campinas: Autores associados, 2000.

DUARTE, N. A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. In: DUARTE,

N. (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores associados, 2004.

FERREIRA, A.B.H. *Novo Aurélio Eletrônico – dicionário de língua portuguesa*. Século XXI, Lexikon Informática, Ltda., Versão 3.0, Nova Fronteira, nov., 1999.

FIGUEIREDO, L.C.; SANTI, P.L. R. *Psicologia uma (nova) introdução: uma visão histórica da psicologia como ciência*. 2.ed. São Paulo: EDUC-PUC, 2004.

GONÇALVES, M.G.M. A Psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade: a historicidade como noção básica. In: BOCK, A.M.B.; GONÇALVES, M.G.M.; FURTADO, O. (Org.) *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia*. São Paulo: Cortez, 2001, p.15 -35.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. 7.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LEFEBVRE, H. *Lógica formal, lógica dialética*. Tradução: Carlos Nelson Coutinho, 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LURIA, A.R. *El cérebro humano y los procesos psíquicos: análisis neuropsicológico de la actividad consciente*. Barcelona: Editorial Fontanella, 1979.

LURIA, A.R. O cérebro humano e a atividade consciente. In: VIGOTSKII, L.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1998, p.191-227.

PIAGET, J. *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1988.

SAVIANI, D. *Do senso comum à consciência filosófica*. 15.ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, D. Perspectiva marxiana do problema subjetividade–intersubjetividade. In: DUARTE, Newton (Org.). *Crítica ao fetichismo*

da individualidade. Campinas: Autores Associados, 2004, p.21-52.

SIRGADO, A.P. O social e o cultural na obra de Vigotski. In: *Revista Educação & Sociedade*. Campinas: Cedes, n.71, 2000, p.45-78.

VIGOTSKI, L.S. O Manuscrito de 1929. In: *Revista Educação & Sociedade*. Campinas: Cedes, n.71, 2000, p.21-44.

VIGOTSKI, L.S. *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, L.S. *A transformação socialista do homem*. URSS: Varnitso, 1930. Tradução Marxists Internet Archive, english version, Nilson Dória, Julho de 2004. Disponível em: <<http://www.marxists.org/>>. Acesso em: 10 mar. 2006.

Recebido em 21/5/2007 e aceito para publicação em 15/8/2007.

OS CONTEÚDOS TELEVISIVOS PRESENTES NOS GOSTOS E PREFERÊNCIAS INFANTIS¹

TELEVISION CONTENTS IN CHILDREN'S TASTES AND PREFERENCES

Luciana CAMURRA²
Teresa Kazuko TERUYA³
Regina Lucia MESTI⁴

RESUMO

Nesta investigação buscamos analisar a seguinte questão norteadora do nosso estudo: como as pesquisas da Teoria Crítica e da Psicanálise analisam a atuação da TV e sua provável interferência na formação e desenvolvimento da criança, com as sugestões de maneiras de ser e conceber o mundo? Na revisão bibliográfica sobre o tema, utilizamos estudos de perspectiva teórica da Teoria Crítica que analisa como a indústria cultural tem contribuído para padronizar e uniformizar os gostos, as preferências, as necessidades e o pensamento das crianças e jovens, pois ela se encarrega de difundir os valores éticos e estéticos que geram uma falsa participação na experiência social. Nesse contexto, a decisão sobre preferências e gostos de consumo apenas parece ser da própria criança. A revisão bibliográfica incluiu estudos da Psicanálise que analisa os conteúdos televisivos presentes nos gostos e nas preferências infantis. Por meio de entrevistas semi-estruturadas, realizadas com doze crianças de sete a dez anos, procuramos identificar quais conteúdos televisivos estão presentes nos gostos e preferências infantis.

Palavras-chave: Formação de Professores; Educação Escolar; Teoria Crítica e Psicanálise.

¹ Parte deste trabalho foi publicada sob o título: Gostos e preferências das crianças sugeridas pelos programas televisivos nos *Anais* do I Congresso Internacional Indústria Cultural Hoje, apresentando o resultado parcial de uma pesquisa de iniciação científica realizada na Universidade Estadual de Maringá – PR.

² Graduanda, Curso de Psicologia, Universidade Estadual de Maringá – UEM, Maringá, PR. (Desenvolve Projeto de Iniciação Científica). E-mail <lcamurra@yahoo.com.br>.

³ Doutora em Educação pela UNESP/Marília. Docente, Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação, Universidade Estadual de Maringá – UEM, Maringá, PR. E-mail: <tkteruya@gmail.com>.

⁴ Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC/SP. Docente, Departamento de Teoria e Prática da Educação, Universidade Estadual de Maringá – UEM, PR. E-mail <mesti@wnet.com.br>.

ABSTRACT

In this study we aimed at analyzing the following question: how do Critical Theory and Psychoanalysis' researches analyze television acting and its possible interference in children's education and development concerning suggested manners and world conceptions? The bibliographical review on this theme is built upon the Critical Theory perspective which analyses the way the cultural industry has contributed to standardizing and equalizing young people's and children's tastes, preferences, needs and thought, for it spreads up ethical and aesthetic values which lead to a false participation in social experience. In this context, decision making about consumption preferences and tastes seems to really come from children. Psychoanalysis studies, included in the bibliographical review, analyze 7-to-10 year old children's tastes and preferences in television contents. A semi-structured interview was applied to twelve 7-to-10 year old children in order to identify which television contents are in children's tastes and preferences.

Keywords: *Teacher Training; Schooling; Critical Theory and Psychoanalysis.*

INTRODUÇÃO

As pesquisas na perspectiva da Teoria Crítica evidenciam o aumento significativo da quantidade e tipos específicos de propagandas que falam diretamente ao público infantil, o qual é tratado como cliente consumidor de mercadorias. As peças publicitárias mostram produtos e difundem conceitos para vender idéias, estilos de comportamento e modos de viver; mais do que convencer do que é bom e necessário, o propósito é fazer crer em certos valores. Nessa manipulação comercial e cultural, que submete os indivíduos, Adorno e Horkheimer (1985) analisam como é feita a difusão de certos valores éticos e estéticos que atuam como obstáculos à formação do indivíduo capaz de crítica.

Esta investigação a respeito da interferência dos programas televisivos na formação das preferências e gostos da criança justifica-se pelo fato de que os estudos sobre a

participação dos conteúdos dos meios de comunicação de massa, como a televisão, na formação de noções e valores durante a infância são considerados relevantes nas áreas da educação, psicologia, antropologia e sociologia. De acordo com Elza Dias Pacheco (1985, p. 17), "um dos problemas que demanda o interesse dos especialistas nas ciências do comportamento é a possível relação do conteúdo veiculado pelos meios de comunicação de massa com os comportamentos, atitudes, experiências e valores das crianças e adolescentes expostos a tais meios".

A análise crítica da interferência da indústria cultural⁵ na formação da infância indica que a programação televisiva propaga valores, atitudes, idéias e estilos de comportamentos que podem demarcar as condutas de crianças, sujeitos dessa investigação. Com base Teoria Crítica, especialmente em Adorno e Horkheimer, o presente artigo analisa os conteúdos televisivos nas observações e nas entrevistas realizadas

⁵ De acordo com Adorno e Horkheimer (1985) o conceito "indústria cultural" foi utilizado no lugar de "cultura de massas", para evitar a idéia equivocada de uma cultura espontaneamente popular. O conceito de indústria cultural identifica-se com a mercantilização da cultura de forma vertical, autoritária, que procura adaptar as mercadorias culturais às massas e as massas a essas mercadorias. A categoria "massas" significa a homogeneização das classes sociais. Nesse processo de massificação para atingir todas as classes, tanto indivíduos das classes mais altas quanto os indivíduos das classes mais baixas são seduzidos pela indústria cultural. Essas classes, objetivamente, mostram-se distantes, mas, subjetivamente, apresentam-se mais próximas com a indústria cultural.

com escolares entre 7 e 10 anos de idade. A elaboração de uma análise crítica sobre as intervenções da indústria cultural, constatadas nas manifestações infantis, contribui para ampliar a reflexão e atuação dos professores na educação escolar.

A mídia e a infância

Na revisão bibliográfica sobre o tema educação, mídia e infância, utilizamos os seguintes estudos: Teoria Crítica e Teoria da Psicanálise.

A Teoria Crítica analisa a atuação da mídia no sentido de converter os indivíduos em simples compradores e consumidores dos produtos culturais. Esses meios servem, em primeira mão, aos interesses dos mais fortes economicamente, veiculam imagens e propostas de condutas com fins comerciais. Essa exploração comercial e cultural, a que os indivíduos estão subjugados, Adorno e Horkheimer (1985) denominam indústria cultural. Segundo esses autores, tal exploração não apenas configura os desejos, mas também difunde valores éticos e estéticos, gerando uma falsa experiência social nos homens na medida em que não decidem sobre seus valores, seus gostos e suas preferências.

Nessa perspectiva, é pressuposto que a indústria cultural atua para impedir a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de decidir conscientemente. Ela representa a expansão das relações mercantis a todas as instâncias da vida humana. A televisão está intrinsecamente ligada aos elementos do mundo industrial e exerce um papel específico de difundir a ideologia dominante. Dos conteúdos veiculados, são poucos os que efetivamente contribuem na formação do pensamento crítico. Esses conteúdos, frutos da sociedade mercantilizada, ao invés de gerar esclarecimento, criam obstáculos à formação do indivíduo para a consciência autônoma (ADORNO e HORKHEIMER, 1985).

[...] compreendo "televisão como ideologia" simplesmente como o que pode ser verificado, sobretudo nas representações televisivas norte-americanas, cuja influência entre nós é grande, ou seja, a tentativa de incutir nas pessoas uma falsa consciência e um ocultamento da realidade, além de, como se costuma dizer tão bem, procurar-se impor às pessoas um conjunto de valores como se fossem dogmaticamente positivos, enquanto a formação a que nos referimos consistiria justamente em pensar problematicamente conceitos como estes que são assumidos meramente em sua positividade, possibilitando adquirir um juízo independente e autônomo a esse respeito. (ADORNO, 1995, p. 80)

Nessa perspectiva de análise, a TV é considerada como instrumento de poder na formação de opiniões e na propagação de valores que orientam os comportamentos e condutas sociais. De acordo com a Teoria Crítica, a indústria cultural é portadora da lógica do capitalismo com seu ritmo mecanizado e tempo mínimo. A TV é um meio de comunicação que, por um lado, condensa várias dimensões do sistema em seus programas de consumo rápido, suas novelas e seus noticiários parciais em 24 horas por dia e, por outro lado, amplia essas informações condensadas a milhares de telespectadores.

Em uma perspectiva psicanalítica para avaliar a atuação da TV na criança, Soifer (1992) faz uma análise do prejuízo causado pela televisão no processo de estruturação da vida mental. Ela afirma que as crianças são mais vulneráveis às influências desse meio de comunicação.

A televisão requer, em primeiro lugar, a atenção visual e, associada a esta, a auditiva, de modo tão intenso que ambas encobrem os estímulos percebidos pelos outros sentidos, incluindo o proprioceptivo (orgânico). Isto torna-se possível devido a ação de um mecanismo denominado *identificação projetiva*⁶, que nos permite imaginar que entramos no outro e sentimos

⁶ De acordo com Laplanche e Pontalis, (1995, p. 232) essa expressão é de Melanie Klein para designar um mecanismo que se traduz por fantasias em que o sujeito introduz a sua própria pessoa totalmente ou em parte no interior do objeto para lesá-lo, para possuí-lo ou para controlá-lo.

o mesmo que ele, ao mesmo tempo nos induzindo a crer que somos esse outro. (SOIFER, 1992, p.13)

A mercantilização da produção simbólica, via indústria cultural, tem forte influência no processo de padronização dos indivíduos, que é a eliminação da diferença e a uniformização das pessoas. Muitas pessoas assistem aos mesmos programas, consomem os mesmos produtos, fazem uso dos mesmos modelos de roupas. Há também uma padronização do homem no aspecto do mundo interno, porque até a forma de pensar, sentir, desejar, vivenciar, relacionar-se segue os padrões, ou seja, até o âmago da vida interna está sofrendo a influência opressora da mídia. Muitos, sem perceber, aceitam a imposição que faz parecer natural as tentativas de padronizar, com a eliminação da diferença na forma de pensar, de sentir e de agir.

Na verdade, a ideologia encontra-se tão “colada” à realidade que qualquer comportamento que não se atrele ao atendimento das necessidades de consumo é rotulado como desviante. Não obstante, tem-se a impressão de que não há qualquer tipo de padronização ou uniformização do produto. Parece que vivenciamos uma identidade “única”, já que nos diferenciamos de todos os outros que não usam nossas marcas socializadoras, tais como as marcas dos tênis e grifes de roupas famosas. (ZUIN, 2001, p. 12)

O poder de persuasão da televisão retira a criança da biblioteca, do parque, do clube e restringe os seus contatos com o mundo. Na relação entre a criança e a televisão, Burgelin (1970, p. 191) afirma que “a televisão pode levar a criança a preferir uma visão editada da vida à própria vida. Basta-lhe ligar um botão para que venha ao seu encontro sem o menor esforço, espetáculos, pessoas, acontecimentos”.

A maioria dos pais coloca os filhos diante da TV para entreter a criança. Desde a tenra idade, ela começa a gostar de desenhos animados, filmes e novelas. Assim, é produzida a naturalização de uma realidade produzida pela televisão. A Teoria Crítica analisa a manipulação exercida pela televisão sobre a sociedade em favor dos interesses da classe dominante. Adorno (1995) declara que não é contra a televisão em si, mas do uso que se faz em grande escala, porque “ela [a televisão] seguramente contribui para divulgar ideologias e dirigir de maneira equivocada a consciência dos espectadores” (p.77).

Outro fator que deve ser considerado, no que se refere à interferência da televisão na formação e no desenvolvimento tanto do adulto quanto da criança, é a projeção⁷:

[...] as telecomunicações (digam elas respeito ao real ou ao imaginário) empobrecem as comunicações concretas do homem com seu meio. E finalmente, não é apenas a comunicação, é nossa própria presença perante nós mesmos que se diluiria, em virtude de ser sempre mobilizada para outro lugar.[...] o mundo imaginário é assim consumido e, num mecanismo psicológico de projeção identificação, ocorre a “mágica do sócio”. (MORIN, 1997, p.79-80)

Dessa forma, os produtos culturais, especialmente veiculados pela televisão, geram um processo de socialização com fortes apelos emocionais. As imagens televisivas ativam as emoções, orientam condutas e indicam uma direção para a ação. Essa ocorrência força o indivíduo a perder ou a não formar uma imagem de si mesmo, levando-o, assim, ao caminho da alienação.

Na sociedade brasileira, o aparelho de TV está presente na maioria dos lares, nos bares e

⁷ De acordo com Laplanche e Pontalis (1995, p. 374), “projeção é um termo utilizado num sentido muito geral em neurofisiologia e em psicologia para designar a operação pela qual um fato neurológico ou psicológico é deslocado e localizado no exterior. No sentido propriamente psicanalítico, operação pela qual o sujeito expulsa de si e localiza no outro – pessoa ou coisa – qualidades, sentimentos, desejos, e mesmo ‘objetos’ que ele desconhece ou recusa nele. Trata-se de uma defesa muito arcaica, que pode ser encontrada particularmente na paranóia e até mesmo em modos de pensar normais, como a superstição”.

restaurantes, nas salas de espera, em muitos ambientes de trabalho e nas escolas a qualquer hora do dia, como meio de informação e de entretenimento. Vivemos em um momento histórico de rápido crescimento e proliferação dos meios de comunicação de massa nas sociedades ocidentais, os quais são formas simbólicas mercantilizadas que demarcam as experiências e as visões de mundo das pessoas, sendo sempre mediadas pelas instituições e pelos aparatos técnicos da mídia. A cultura midiática tornou-se acessível à sociedade que consome os bens culturais produzidos pela mídia. Isso seria a chamada mediação da cultura. De acordo com Moreira (2003, p. 208)

A cultura midiática, tem a ver com determinada visão de mundo, com valores e comportamentos, com a absorção de padrões de gosto e de consumo, com a internalização de "imagens de felicidade" e promessas de realização para o ser humano, produzidas e disseminadas no capitalismo avançado por intermédio dos conglomerados empresariais da comunicação e do entretenimento, e principalmente por meio da publicidade [...] é a cultura do mercado pensada e produzida para ser transmitida e consumida sendo a gramática, a lógica própria, a estética e a forma de incidência e recepção peculiares ao sistema midiático cultural.

Vários estudos têm mostrado que, na compra de determinados bens, não são exatamente os objetos o que importa, mas seriam mais importantes a aparência deles, a imagem, a impressão que eles produzem, a fascinação que provocam. Tudo se passa como se vivêssemos vários momentos de nossa vida em função de gostos e preferências ilusórios, nos quais o objeto funcionaria como um espelho em que enxergamos nossos desejos tornados realidade.

A sociedade da mídia é a sociedade do espetáculo, onde se materializam as ilusões nas novelas, nos telejornais, nos shows, nos cinemas, nos vídeos, nas redes de Internet, nas músicas, nos

diferentes softwares, nos CD-ROMs. O espetáculo em nossa realidade representa um convite ao consumo de mercadorias exibidas nas vitrines do Shopping-center, na propaganda ou mensagem subliminar em forma de entretenimento. Todas as pessoas participam do espetáculo e desfilam suas mercadorias. O nível de consumo revela a posição social do indivíduo. O espetáculo é pura competição. Fazer espetáculo é mostrar que tem dinheiro, fama, inteligência, criatividade, prestígio e beleza. Não importa se é falso ou verdadeiro, o que importa é o sucesso do espetáculo projetado por uma racionalidade técnica. (TERUYA, 2006, p.53)

Dessa forma, a mídia, aliada aos poderes econômicos, tem-se destacado não só no seu papel de deformadora da opinião pública como também na própria estruturação e funcionalidade do aparelho de pensar e da mentalidade social. A televisão, por meio de suas programações e comerciais, utiliza-se de seu poder de persuasão para incentivar comportamentos e sugerir valores, atitudes, gostos e preferências, muitas vezes inalcançáveis para a maioria das crianças. Por meio do espetáculo que veicula, elaborado cuidadosamente com determinado propósito, certas emissoras não medem esforços para manter os pontos de audiência, os quais, geralmente estão voltados para atender fins políticos e econômicos.

O conceito de formação possui um duplo significado em face da televisão, e espero não ser considerado pedante ao me deter na distinção desses dois significados. Por um lado é possível referir-se à televisão enquanto ela se coloca diretamente a serviço da formação cultural, ou seja, enquanto por seu intermédio se objetivam fins pedagógicos: na televisão educativa, nas escolas de formação televisiva e em atividades formativas semelhantes. Por outro lado, porém, existe uma espécie de função formativa ou deformativa operada pela televisão como tal em relação à consciência das pessoas, conforme somos levados a supor a partir da enorme quantidade de espectadores e da enorme quantidade de tempo gasto vendo e ouvindo televisão. (ADORNO, 1995, p.76)

A atuação da publicidade, pela sua característica de insistência e persuasão, tende a mecanizar um determinado público, iludir, impor, condicionar e influir nas preferências do consumidor, de tal maneira que ele pode perder a noção e a seletividade de seus próprios gostos. Essa espécie de indução, quando incessante e descontrolada, pode trazer inúmeras conseqüências à formação da criança, já que afeta sua capacidade de escolha, na medida em que dificulta que elas decidam conscientemente sobre seus gostos e suas preferências. O espaço interno do sujeito se torna controlado pelos estímulos externos e aparece como se fossem manifestações próprias da pessoa.

A telecomunicação envolve, entretém, mantém o espectador dentro dele. A vida cotidiana, o trabalho, o dia cansativo, as vivências próprias, enfim, a personalidade do telespectador refugia-se numa instância nebulosa; é como que guardada entre parênteses. Magicamente imerso na comunhão estética. Fundidos nessa nova relação, é possível ao telespectador, a liberdade psíquica para exorcizar seus demônios aprisionados, realizar os sonhos mais secretos, as necessidades proibidas, ou simplesmente, evadir-se para lugares aprazíveis, ter a aparência física desejada, ou status, bens e dinheiro de que precisa. (REZENDE, 1993, p. 58)

Adorno insiste na importância de uma educação formal transformadora que conscientize os sujeitos e lhes dê condições de auto-reflexão crítica, sendo esta a única forma de se tornar um sujeito emancipado.

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de pessoas bem ajustadas, em conseqüência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. (ADORNO, 1995, p.141-142)

A escola não deve ignorar nem abolir, mas saber usar, sem ser usada. Zuin (1994) alerta-

nos para a necessidade de debater e pesquisar as formas de mediação e estruturação das relações sociais desenvolvidas, na escola, inclusive, pelos meios de comunicação de massa na propagação de valores e normas de comportamento. "Ainda mais num país como o nosso, onde os interesses políticos e financeiros determinam, na maioria das vezes mais direta do que indiretamente, a produção dos bens culturais". (ZUIN, 1994, p.172).

Consideramos necessários os estudos da Teoria Crítica para compreender como os conteúdos televisivos podem interferir nas escolhas e manifestações infantis, e compreender o que explica a Teoria da Psicanálise sobre a interferência na estruturação psíquica da criança e, conseqüentemente, em algumas de suas formas de ser e de pensar.

Para Adorno (1995, p.79), "o ensino acerca desses veículos de comunicação de massa não deveria consistir apenas em aprender a escolher o que é certo, mas sim, desenvolver aptidões críticas, conduzir as pessoas à capacidade de desmascarar ideologias". Nessa perspectiva, a possibilidade da interferência educacional no desenvolvimento da criança e a formação de professores com capacidade de uma leitura crítica da mídia são imprescindíveis no processo de ensino e aprendizagem, para orientar os alunos a selecionar, a fim de viabilizar os instrumentos de criticidade e reflexões sobre o que estão assistindo na televisão.

Nosso percurso de investigação

Para identificar os conteúdos televisivos nas manifestações das crianças, realizamos uma investigação empírica com doze crianças de 7 a 10 anos de idade que freqüentam uma escola pública, sendo três de 1ª série, três de 2ª, três da 3ª e três da 4ª série do período vespertino. A escolha das crianças foi feita de maneira aleatória, de acordo com a vontade de participar da entrevista. Estabelecemos contato prévio com as famílias das crianças para explicitar o nosso objetivo e solicitamos permissão para contato,

entrevistas e observações. Os instrumentos utilizados foram questionários, entrevistas gravadas e observações.

O questionário foi composto de perguntas abertas, fechadas e de múltipla escolha, referentes a diferentes programações televisivas, além de outras sobre suas atividades diárias. As observações foram do tipo assistemático ou não-estruturado, a fim de obter o conhecimento por meio da experiência casual, sem que se tenha determinado de antemão quais os aspectos relevantes a serem observados.

Por meio de entrevistas gravadas com perguntas abertas, procuramos esclarecer algumas respostas do questionário, obter mais informações sobre os programas televisivos preferidos por elas, identificar os motivos dessas preferências e os motivos de não gostarem de determinados programas. Buscamos também, investigar quais as atividades, além de assistir à

TV, de que elas gostam ou não, o que fazem quando não estão na escola.

As respostas das crianças entrevistadas indicam, predominantemente, que as crianças assistem regularmente aos programas televisivos. No horário da manhã, elas assistem aos desenhos animados e no horário da noite, elas assistem às novelas ou aos filmes, geralmente acompanhadas pelos pais. Esses dados apontam para a ocorrência de alto consumo de mídia, o que demarca a formação da criança consumidora.

Nas respostas dadas pelas crianças, tanto no questionário quanto nas entrevistas, constatamos que elas passam grande parte do dia em frente da televisão. Conforme indica a tabela 01, metade dos entrevistados disse que gosta de assistir TV, uma disse que gosta de brincar e duas responderam que gostam de jogar videogame.

Tabela 01.

O que gostam de fazer quando não estão na escola?									
Sexo	Assistir à TV	%	Brincar	%	Videogame	%	Passear	%	Total de respostas
Meninos	3	25%	1	8,33%	2	16,67%	-	-	6
Meninas	3	25%	2	16,67%	-	-	1	8,33%	6
Total	6	50%	3	25%	2	16,67%	1	8,33%	12

Fonte: CAMURRA, L., TERUYA, T. K., MESTI, R.L. Relatório do Projeto de Iniciação Científica. Maringá, PPG/UEM, 2006.

Dentre os sujeitos entrevistados, 50% disseram gostar de assistir à TV ao invés de brincar, passear ou jogar vídeo-game, quando não estão na escola, enquanto as demais disseram gostar de brincar e jogar videogame. As manifestações dessas crianças apresentam outras informações sobre suas escolhas. Disseram: "*Fico mais tempo assistindo televisão do que brincando, de vez em quando brinco de carrinho. Gosto mais de assistir TV do que*

brincar porque as vezes eu não posso descer daí eu assisto". (.B. de 9 anos); A outra criança diz: "*Gosto mais de assistir televisão do que brincar ou jogar videogame. Fico assistindo a manhã inteira e a noite também*". (A. C. de 7 anos)

As explicações dadas pelas crianças, na entrevista aberta, sobre o gosto pelos programas televisivos, puderam ser agrupadas em três tipos de respostas apresentadas na tabela abaixo:

Tabela 02.

Motivo pelo qual gostam de assistir à TV		
Respostas	Nº de respostas	%
<i>Têm coisas interessantes e legais</i>	8	66,67%
<i>Gosto de aprender</i>	3	25%
<i>Por que o tempo passa mais rápido</i>	1	8,33%
Total	12	100%

Das doze respostas, oito afirmaram gostar da televisão porque “tem coisas interessantes e legais” (Tabela 2). Essas respostas apontam para outras indagações: ou as crianças não encontram uma alternativa de experiência para realizar os motivos pelos quais afirmam gostar de assistir à TV ou as programações televisivas são atraentes aos telespectadores infantis, sejam elas destinadas ou não a esse público. Pesquisas apontam para pressupostos diversos a respeito das causas dessa atração, mas nesta investigação não verificamos tais aspectos; aqui, apenas, mencionamos o que afirma Soifer (1992): a criança fica fascinada por esse meio, porque a magia, o brilho, os estímulos visuais e auditivos (que muitas vezes sufocam os outros sentidos) permitem que a criança elabore suas perdas, materialize seus desejos e fique invisível.

Durante as entrevistas, as crianças responderam que assistem basicamente aos canais abertos. Uma das respostas que chamou a nossa atenção foi com relação aos tipos de programas preferidos pelas crianças, indicados na tabela 03. Nas respostas de doze crianças, 50% afirmam que preferem as telenovelas. Justificam sua escolha dizendo que tem mais em comum com a realidade, “*são mais legais*”. Já os desenhos, nas respostas de algumas crianças “*são muito infantis*”. Isso indica que o que mais lhes agrada são programações voltadas, principalmente, para jovens e adultos. São programações sem finalidade educativa e pouco ou nada contribuem para “desenvolver aptidões críticas”, porque não há um diálogo sobre os conteúdos veiculados em suas imagens e mensagens.

Tabela 03.

Gênero de programa preferido		
	Nº de respostas	%
Novelas	6	50%
Desenhos animados	4	33,33%
Filmes	2	16,67%
Total	12	100%

Nos questionários e entrevistas, as crianças revelaram que acompanham seus pais no hábito noturno de assistir às telenovelas, motivo pelo qual se desperta o interesse por tais programações. Elas assistem às programações juntamente com os pais, mas não contam com a participação efetiva deles, por meio de

discussões, esclarecimentos ou, mesmo, seleção daquilo a que devem ou não assistir junto com os filhos. Conforme os dados obtidos, constatamos que, durante o dia, no período em que não estão na escola, metade das crianças entrevistadas passam grande parte do tempo assistindo TV, sozinhas.

Tabela 04.

Com quem assistem à TV?		
	Nº de respostas	%
Sozinhas	6	50%
Com os pais	3	25%
Com irmãos	3	25%
Total	12	100%

As três crianças apontadas na tabela 4, disseram assistir à TV acompanhadas pelos seus pais, mas declararam também que estes, além de não discutirem as programações, impedem os filhos de tecer comentários para não atrapalhar a audiência. Conforme relata uma delas: *“Quando a gente tá assistindo e eu fico conversando, ela [a mãe] manda eu ficar quieto”*. A família, que é um dos mais importantes pólos identificatórios, que deveria discutir com a criança sobre suas indagações ou curiosidades, é omissa no momento em que todos se encontram na

frente da TV, ou melhor, refugiados dentro dela. Diante da televisão, o silêncio deve reinar para que nenhuma fala dos personagens seja perdida, mas mesmo depois do término do programa, não há discussão sobre o conteúdo transmitido.

A tabela 5 indica que o último programa na ordem das preferências, é o “Domingão do Faustão”. As diferentes explicações são dadas: *“é muito demorado”* (maior número de respostas), *“ele é muito chato e fala demais”* *“ele é gordo”*. Notamos que essas crianças preferem programas que possuem imagens e mensagens rápidas.

Tabela 05.

Atrações preferidas da programação da Globo			
Opções	Atrações	Nº de respostas	%
1ª mais escolhida	Telenovela “Belíssima”	6	50%
2ª mais escolhida	Telenovela “Malhação”	5	41,67%
3ª mais escolhida	“Domingão do Faustão”	1	8,33%
Total	-	12	100%

A novela das oito, que na época desta investigação era a telenovela “Belíssima”, foi a opção preferida pela maioria. A aluna E.T.P, de 9 anos, disse que gostava dessa telenovela porque *“é mais legal...tem namorados, roupas bonitas, mulheres bonitas..”* Essa resposta indica que, desde a infância, elas começam a se interessar precocemente por assuntos relativos à sexualidade e também incorpora a idealização

do padrão de beleza do universo midiático em torno do glamour das atrizes e dos atores que desfilam seus belos corpos sarados e perfeitos.

Com relação à audiência da emissora SBT, os resultados não foram diferentes. Houve a preferência também por programas voltados para o público adolescente e adulto, ao invés de desenhos animados. A última opção foi novamente o programa de auditório.

Tabela 06.

Atrações preferidas da programação do SBT			
Opções	Atrações	Nº de respostas	%
1ª mais escolhida	telenovela Rebelde	8	66,67%
2ª mais escolhida	“Um Maluco no pedaço”	3	25%
3ª mais escolhida	“Domingo Legal”	1	8,33%
Total		12	100%

A novela "Rebelde" foi a mais votada, com justificativas como, "*tem meninas bonitas, que usam umas roupas bem bonita* (T. M. de 8 anos)"; "*Gosto de 'Rebelde' porque eu queria ser igual a elas, dançar e ter os cabelos e as roupas delas* (R. J. – 7 anos)". Nesse caso, fica evidente a presença do mecanismo psicológico de identificação projetiva, como abordado por Soifer (1975).

Quanto à justificativa para não gostar do programa "Domingo Legal", as crianças falaram novamente a respeito da demora do programa e também não gostaram "*porque passa muita gente pobre, sofrendo*", ou "*porque ele mostra gente chorando, triste*". Essa resposta sugere que os telespectadores infantis buscam na TV a diversão e o entretenimento.

Na preferência dentre os inúmeros desenhos animados apresentados, os mais indicados foram aqueles com a presença de super-heróis ou heroínas, como "Jackie Chan", "Power Ranger", "Três Espiãs Demais" e "Meninas Superpoderosas". Segundo Pacheco (1998), a criança fica atraída pelos desenhos animados porque proporcionam a materialização de seus desejos por meio da magia e da fantasia. Os super-heróis são capazes de comandar o universo, podem voar, alterar o próprio tamanho e até desaparecer e reaparecer num passe de mágica.

A identificação projetiva se evidencia nas palavras de algumas das crianças como: "*queria ser a Docinho, porque ela é mais bonita*"; "*Gosto de três espiãs demais porque eu gosto dessas coisas de espiã, eu até brinco com minha prima. Gosto de meninas superpoderosas porque elas são heroínas também*"; "*Gosto do Jackie chan porque ele fica lutando e eu queria aprender kung-fu, gosto de ver gente lutando por isso queria aprender a lutar, pra me proteger quando alguém me bate*".

Esse tipo de identificação-projeção também foi observado em algumas manifestações a respeito das novelas: "*Gosto de Rebelde porque é bem o meu estilo, a Roberta, ela é grossa e eu também, sou respondona, desobediente, e ela também*"; "*Gosto da malhação por causa da Manoela, ela é bonita e sabe andar de skate e eu também gosto*".

Nas observações, verificamos que as crianças consomem mercadorias que reproduzem personagens da mídia que estão na moda, tanto das novelas como dos desenhos animados. Como exemplo, citamos as mochilas e cadernos com estampas de personagens das telenovelas "Rebelde" e "Malhação". Esse favoritismo é mais evidente nas meninas. Já os meninos possuem objetos de desenhos animados como "Jackie Chan" e "Power Ranger". Uma outra observação refere-se às expressões da linguagem utilizada por estas crianças, como gírias pronunciadas por alguns personagens de programações a que assistem. Por exemplo: a gíria falada por um personagem da novela "Belíssima", que diz o tempo todo "ta ligado mano" e uma outra apresentada pelo programa "Pânico na TV" – "pedala Robinho!" Ambas foram ouvidas inúmeras vezes nas conversas das crianças observadas.

Algumas reflexões

As pesquisas desenvolvidas na perspectiva da Teoria crítica e da Teoria da Psicanálise a respeito da televisão, infância e educação, indicam que os conteúdos e valores apresentados na mídia não devem ser encarados pura e simplesmente como divulgadores da ideologia dominante, tampouco entretenimento puro e inofensivo. Ao contrário, consistem em produções complexas, que envolvem discursos sociais e políticos cuja análise e interpretação exigem métodos de leitura crítica capazes de articular sua inserção na economia política, nas relações sociais e no meio em que são criados, veiculados e recebidos. Os conteúdos e valores transmitidos pelos programas televisivos interferem nas formas de ser e de pensar dessas crianças, já que a maioria delas, apesar das diferenças de idade, apresentam as mesmas preferências em vários aspectos, tais como: emissora preferida, gêneros de programações e determinados desenhos ou novelas. Isto evidencia a eficácia da indústria cultural como ferramenta essencial do capitalismo, que tende a padronizar os gostos e desejos.

No entanto, a proibição de assistir a uma programação televisiva não significa uma atitude de resistência. É considerado necessário que os

pais e os educadores conheçam os conteúdos televisivos para discutir com as crianças, a fim de desenvolver o juízo crítico. Os pesquisadores ligados à Teoria Crítica alertam para a necessidade de os pais conhecerem aquilo a que os filhos assistem na TV. Ao invés de ignorar a televisão, é recomendável tratá-la como um problema a ser discutido e analisado de forma crítica, já que é tão fascinante e abrangente. Os indivíduos devem refletir sobre a realidade deturpada e produzida por esse meio, para contribuir na formação de pessoas conscientes e com maior propriedade de conduzir uma ação educativa.

Para finalizar, reconhecemos que, em nossa época, a cultura de mídia tomou o lugar das instituições tradicionais como instrumentos principais da socialização e, muitas vezes, os jovens recebem das corporações de mídia os elementos formadores de identidade, em vez de recebê-los de seus pais ou professores. A família e a escola não dão conta das informações que circulam em nosso meio. Nesse aspecto, a escola tem falhado na educação das crianças e dos jovens, pois não tem conseguido acompanhar aquilo a que eles têm acesso nos meios de comunicação de massa. É por esse motivo que devemos trabalhar no sentido de formar sujeitos que saibam lidar com uma imensa gama de informações que invadem diariamente o nosso cotidiano. Lidar com o impacto desse fluxo acelerado de informações e, principalmente, dar-lhes um significado, ou seja, interpretá-las integrando-as em uma educação para emancipação, é uma tarefa urgente e indispensável na formação de professores.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- BURGELIN, Olivier. *A Comunicação Social*. São Paulo: Martins Fontes, 1970.
- CAMURRA, L.; TERUYA, T. K.; MESTI, R. L. *Relatório do projeto de iniciação científica*. Maringá: PPG/UEM, 2006.
- LAPLANCHE; PONTALIS. *Vocabulário de psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- MORIN, Edgar. *Cultura de massas no Século XX: neurose*. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- MOREIRA, Alberto da Silva. Cultura Midiática e Educação infantil. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas; Cedes, vol. 24, n. 85, p. 1203-1235, dez. 2003.
- PACHECO, Elza Dias. *O Pica-Pau: herói ou vilão? Representação social da criança e reprodução da ideologia dominante*. São Paulo: Ed. Loyola, 1985.
- PACHECO, E. D. *Televisão, criança, imaginário e educação*. Campinas: Papirus, 1998.
- REZENDE, Ana Lúcia de; REZENDE, Nauro Borges de. *A Tevé e a criança que tevé*. São Paulo: Cortez, 1993.
- SOIFER, R. *A criança e a TV: uma visão psicanalítica*. Porto Alegre: Artes médicas, 1975.
- TERUYA, T. K. *Trabalho e educação na era midiática*. Maringá, PR: Eduem, 2006.
- WRIGHT, Charles R. *Comunicação de massa: uma perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro: Block, 1968.
- ZUIN, Antônio Álvaro Soares. Sobre a atualidade do conceito de indústria cultural. *CADERNOS CEDES*, Campinas, ano 21, n. 54, ago.2001.
- ZUIN, A.A.S. Seduções e simulacros. Considerações sobre a Indústria Cultural e os paradigmas da resistência e da reprodução em educação. In: PUCCL, B.(Org.). *Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. Petrópolis: Vozes/São Carlos: Edufscar, 1994.

Recebido em 21/7/2007 e aceito para publicação em 12/9/2007.

PENSAMENTO CRÍTICO VERSUS ESTRATÉGIAS DE CONTROLE: REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A ATUAÇÃO DOCENTE

CRITICAL THINKING VERSUS CONTROL STRATEGIES: REFLECTIONS ON PROFESSIONAL EDUCATION AND ON THE TEACHERS' STAFF PERFORMANCE

Edson DETREGIACHIFILHO¹

RESUMO

O pensamento crítico traz como atributo maior a possibilidade de tecer reflexões acerca das questões do cotidiano, para que se possam apreender seus meios de ação, possibilitando atuar com o intuito de modificá-los, corrigindo rumos para o alcance dos objetivos desejados. A reflexão crítica é fundamental para toda a sociedade e principalmente para aqueles que têm a educação como campo de atuação profissional, pois a eles compete a formação do cidadão crítico e transformador a quem caberá a árdua tarefa de equacionar e solucionar a crise estrutural que a sociedade enfrenta através dos níveis alarmantes de desemprego. Esse cidadão crítico e transformador é apresentado com o rótulo de "empreendedor", pretendendo ser o fruto de um consenso entre as classes antagônicas, porém agora pretensamente unidas no objetivo maior de resolver esta crise. O presente trabalho pretende promover reflexão sobre o tema, no âmbito da educação profissional, delineando a trajetória dessa modalidade de ensino analisada sob o crivo do pensamento crítico, com o objetivo de explicitar estratégias de controle que possam ser implementadas sob viés tendencioso a pretexto de atenderem a toda sociedade.

Palavras-chave: Pensamento Crítico; Estratégias de Controle; Empreendedorismo.

ABSTRACT

The critical thinking brings as its main attribute the possibility of reflecting on daily questions in order to learn about their ways of action, making it possible to modify them, aiming to reach the intended

¹ Docente do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza e mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista – UNESP/Marília, SP. E-mail: <engedson@flash.tv.br>.

goals. The critical reflection is of utmost importance for the whole society, mainly to the ones who have the education as their field of professional acting, whereas they are in charge of instructing the critical and transforming citizen and to whom is assigned the task of solving and equating the structural crisis that society is facing and that is represented by the alarming levels of unemployment. This critical and transforming citizen is presented with the label of "entrepreneur" and he is intended to be the result of a consensus among antagonist classes that, nevertheless, are now supposedly joined with the main goal of finding a solution to this crisis. The present paper is aimed at promoting a reflection on this theme, in the educational area, outlining the course of this teaching modality analyzed under the light of the critical thinking, aiming to explain control strategies that can be implemented in a biased way under the pretext of being useful for the whole society.

Keywords: *Critical Thinking; Control Strategies; Enterprising Activities.*

INTRODUÇÃO

O pensamento crítico traz como atributo maior a possibilidade de tecer reflexões acerca das questões do cotidiano, principalmente para que se possa apreender seus meios de ação possibilitando atuar com o intuito de modificá-los corrigindo rumos para o alcance dos objetivos desejados. O pensamento crítico constitui dessa maneira a etapa inicial e imprescindível para a produção de uma reflexão crítica e transformadora. Essa é a reflexão dialética proposta por Marx, aliando reflexão crítica e orientação para a transformação, ou seja, a reflexão que busca apreender o movimento dos fenômenos, compreendendo-os como sínteses conquistadas no campo histórico social que podem ser transformadas pela ação humana em novos movimentos dialéticos. Esses movimentos dialéticos explicitam-se pela luta continuada, tendo como objetivo as conquistas no campo social, frutos de verdadeiras batalhas entre as classes. Como ocorre nas batalhas militares, onde as estratégias são fundamentais para elaborar manobras com o intuito de ludibriar o oponente, impondo-lhe, muitas vezes por caminhos sinuosos, a derrota incondicional, também no campo social é imprescindível estarmos atentos a esta realidade principalmente pelo exercício do pensamento crítico. A proposta de Marx estruturou-se no estudo sistemático do capital com a finalidade de apreender seus

objetivos e a maneira como o capital implementava suas estratégias na busca de tais objetivos, introduzindo dessa maneira o exercício do pensamento crítico como instrumento de identificação de estratégias orientando ações na luta entre as classes.

A reflexão crítica é fundamental para toda a sociedade e, principalmente, para aqueles que têm a educação como campo de atuação profissional, pois a eles compete a formação do cidadão crítico e transformador a quem caberá a árdua tarefa de equacionar e solucionar a crise estrutural que a sociedade enfrenta através dos níveis alarmantes de desemprego. Esse cidadão crítico e transformador é apresentado com o rótulo de "empreendedor", pretendendo ser o fruto de um consenso entre as classes antagonicas, porém agora pretensamente unidas no objetivo maior de resolver essa crise. Contudo existe uma diversidade de subjetividades sobre o tema entre as empresa, sindicato e sociedade. Tais diferenças de subjetividades tendem a gerar um complexo jogo de forças, um verdadeiro movimento dialético. Nesse panorama as apropriações das políticas públicas, em todos os níveis (macro, meso e micro), são guiadas por abordagens tendenciosas e originam disputas que podem ser resolvidas pelos caminhos democráticos ou "acomodadas" através de estratégias de gestão.

O presente trabalho pretende promover reflexão sobre o tema, no âmbito da educação

profissional, delineando a trajetória dessa modalidade de ensino analisada sob o crivo do pensamento crítico, com o objetivo de explicitar estratégias de controle que possam ser implementadas sob viés tendencioso a pretexto de atenderem a toda sociedade.

Do Artesão ao empreendedor: A trajetória do proletariado

O capitalismo, como regime social e político, surgiu na sucessão do feudalismo com o aparecimento da classe burguesa detendo os meios de produção, defendendo a propriedade privada e objetivando a produção de mercadorias, destinadas ao mercado, tendo como finalidade a acumulação continuada dos lucros excedentes dos processos produtivos. A burguesia, necessitando de mão-de-obra para atingir seus objetivos, vai encontrá-la na classe dos trabalhadores, que, não possuindo meios de produção, vende o seu único bem: a força de trabalho em troca de um salário pago pelo capital. Surge dessa forma o proletariado, que deve produzir sob os designios do capital. Sendo o objetivo primário desse último o lucro, os salários passam a ser vistos como despesas e são constantemente reduzidos, impondo grandes privações à classe operária que, não possuindo outra alternativa, submete-se ainda a jornadas de trabalho exaustivas. Essa situação promove o aparecimento de distorções sociais gigantescas entre a classe burguesa e o proletariado, com o afloramento de relações candentes entre ambos. Marx equaciona essa situação no materialismo histórico dialético, no qual o movimento da história possui uma base material econômica, obedecendo a um movimento dialético constante e candente entre as classes, exercendo influência direta na super-estrutura (instituições jurídicas, políticas, leis e o estado, ideológicas, arte, religião e moral) da sociedade.

A classe burguesa estabelece o seu controle sobre a sociedade capitalista estendendo seus tentáculos invisíveis através do exercício de seu poder econômico, e manipula a classe

governante, não monolítica, para que o Estado seja um instrumento da classe dominante, cuja natureza é determinada pelas exigências dos modos de produção.

[...] a classe capitalista domina o Estado através de seu poder econômico global. Através de seu controle dos meios de produção, a classe dominante é capaz de influenciar as medidas estatais de uma maneira que nenhum outro grupo na sociedade capitalista pode desenvolver, quer financeira, quer politicamente. O instrumento econômico mais poderoso nas mãos da classe dominante é a "greve de investimento", onde os capitalistas subjagam a economia (e, conseqüentemente, o Estado), segurando o capital. (CARNOY, 1990, p.73).

A revolução Industrial, ocorrida no final do século XVIII e início do século XIX, modificou drasticamente os meios de produção com o objetivo de aumentar a acumulação pelo capital com maior oferta de produtos e diminuição dos custos de produção.

Buscando implementar estratégias de controle sobre o proletariado, o capital acolhe com muita receptividade os métodos propostos por Taylor, com a sistematização do tempo na execução rotineira de tarefas envolvidas nos processos produtivos, iniciando assim a padronização do trabalho, permitindo ao capital gerenciar o proletariado e impor o ritmo desejado à produção, muitas vezes obrigando o trabalhador a exceder o limite de suas forças.

A grande tomada do controle produtivo pelo capital concretiza-se com Ford e seu método de produção em série, a divisão e a segmentação do trabalho. Dessa forma, aliado aos métodos clássicos da gerência científica de Taylor, vem transferir totalmente o controle produtivo para o capital.

A formação profissional abrange todos os processos educativos, que ofereçam aos indivíduos a possibilidade de adquirir e desenvolver conhecimentos teóricos, técnicos e operacionais relacionados à produção de bens e serviços.

Essa formação pode desenvolver-se tanto na escola como na empresa, e está intimamente ligada à política de gestão de trabalho da empresa. Nos primórdios da revolução industrial, sob a ótica taylorista e fordista, ela assume um caráter restrito de treinamento e adaptação ao posto de trabalho, realizada no próprio ambiente de trabalho.

É no decorrer da consolidação dos meios de produção do estágio da manufatura para o da grande indústria, quando a qualidade é necessária para o preenchimento dos postos de trabalho, que o capital, segundo Santos (2006), passa a interessar-se pela escola, ainda que tardiamente, vislumbrando não apenas a qualificação profissional, mas também a formação da individualidade para o enfraquecimento da classe operária. Dessa maneira, a escola, para a formação profissional fora do ambiente da produção, assume outras características veladas, atendendo à lógica do capital.

Assumida pela escola, a qualificação profissional longe do processo produtivo permitia ainda a formação do exército de reserva, fundamental para estabelecer a submissão do proletariado e, principalmente, possibilitava atuar em um importante 'front' que estava desguarnecido nessa batalha entre classes, pois o processo de controle estabelecido no ambiente industrial, segundo Gramsci (1978, p.404), restringia-se aos gestos físicos do trabalhador: "Só o gesto físico mecanizou-se inteiramente; a memória do ofício, reduzida a gestos simples repetidos em ritmo intenso 'aninhou-se' nos feixes musculares e nervosos e deixou o cérebro livre".

Era fundamental, segundo a lógica do capital, moldar a subjetividade do trabalhador, contribuindo para a sua dominação ideológica. Assim, com o avanço da industrialização, a formação profissional é tida como estratégia operacional, tendo como objetivo a qualidade e a produtividade, buscando agregar responsabilidades (monitoradas) às tarefas dos trabalhadores. Estabelece-se a necessidade de formar o trabalhador para o trabalho, promovendo habilidades operacionais e comportamentais, tais como a destreza, a paciência, a disciplina e

a capacidade de suportar a monotonia das tarefas repetitivas, proporcionando a garantia de adesão ideológica do trabalhador aos valores do sistema capitalista.

Nas últimas décadas do século XX, em um contexto de globalização muito bem acolhido pela lógica neoliberal, o capital elimina vagas de trabalho através dos crescentes níveis de automação industrial e da tecnologia da informação, resultando uma situação mundial de desemprego, visto que o sistema se torna incapaz de absorver mais gente. As grandes proporções do desemprego, segundo Wallerstein, apontam para dificuldades estruturais do sistema e para a necessidade de medidas urgentes que possam amenizar esta candente situação.

Isso significa que precisam fazer alguma coisa. A questão, no entanto, não é só o que farão, mas quando. Valerá mais a pena simplesmente obter vantagens de curto prazo agora, antes que o sistema se rompa mais visivelmente? Ou irão preferir ter um pouco de prejuízo imediato, com a expectativa de que um pequeno cerzimento no momento certo pode evitar um rasgão maior. (WALLERSTEIN, 2003, p. 112).

O capital, disseminando largamente pela mídia mundial a famigerada crise geral do desemprego, veiculando veladamente a idéia da necessidade de um pacto no qual, tendenciosamente, a flexibilização do emprego é apontada como sendo a saída para o combate ao desemprego, inicia uma mobilização em torno da questão do empreendedorismo, apresentando-o como proposta eficaz para solucionar a questão do desemprego. A divulgação do tão propalado empreendedorismo assume proporções vultosas, passando a fazer parte do cotidiano das pessoas, e hoje, menos de duas décadas depois, apresenta-se como conceito arraigado no ideário da coletividade, despontando, inclusive, como integrante no conteúdo curricular de escolas e universidades, apresentando-se como proposta fundamental para a formação do cidadão do terceiro milênio.

Esse conceito - apropriado pelo capital como proposta de equacionamento das questões sociais candentes em função do grande aumento do desemprego -, apresenta-se (veladamente instilado) como a solução para a crise mundial do desemprego, anunciando que esse novo panorama mundial requer um trabalhador com habilidades diferentes daquelas outras necessárias no padrão de produção capitalista nos modelos do taylorismo e fordismo. Esse trabalhador deverá estar preparado principalmente para gerenciar a sua força de trabalho, exercendo o seu próprio negócio como profissional autônomo, seja gerindo suas necessidades e expectativas no campo social - educação; saúde; seguridade social -, pois não mais contará com o amparo das corporações nem do governo nesse campo, seja criando pequenas empresas que possam abrir novos postos de trabalho. Aparecem veiculações pela mídia de termos como: "Eu S/A" ou "Você S/A", tentando disseminar a cultura do empreendedorismo, procurando exaltar suas pretensas vantagens.

O ensino profissional no Brasil

No Brasil, um país com a economia baseada na agricultura e na pecuária, a educação profissional teve suas origens baseadas no assistencialismo às camadas menos favorecidas da sociedade, procurando auxiliar e ocupar os necessitados através de formação de mão-de-obra pouco valorizada. Sob a influência cultural da colonização escravista, que promove uma visão preconceituosa do trabalho, no início do século XX continua mantendo essa característica assistencialista, consolidando a dualidade entre o ensino para os ricos e para os pobres. Frente, porém, ao grande desenvolvimento econômico ocorrido nos países industrializados, mobiliza a atenção para essa nova vertente do ensino profissionalizante. Assim, nota-se que, nos primórdios do século XX, no Brasil, a visão cultural do trabalho adquire traços menos preconceituosos, estabelecendo importância entre a parceria do capital e do trabalho nos processos produtivos.

Uma mudança significativa ocorrida no ensino profissional no ano de 1906 foi a sua transferência da educação profissional dos órgãos de assistência social e de proteção aos órfãos e menores abandonados para o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, consolidando a formação profissional como política de incentivo aos setores produtivos. Na terceira década desse século, deparamo-nos com o aparecimento de programas de formação de mão-de-obra qualificada, originários da cooperação entre a indústria, os sindicatos e o governo.

Sob a pretensão do progresso e da modernidade, desenvolve-se, então, uma política educacional de molde autoritário, conduzida pelo Ministro Gustavo Capanema, tendo como bandeira maior a preparação do homem para a construção da nação brasileira. Foram editadas Leis Orgânicas, por meio de decretos-lei, entre 1942 e 1946, separando o ensino em: ensino industrial, ensino secundário, ensino comercial, ensino primário, ensino normal e ensino agrícola, consolidando a dualidade no País entre o ensino profissionalizante e o ensino propedêutico.

O surgimento do liberalismo no âmbito educacional no Brasil ensaia seus primeiros passos, tendo como pano de fundo a Constituição Federal de 18 de setembro de 1946, que concedeu à União competência para fixar as diretrizes e bases da educação nacional e, assim, segundo Saviani (2006, p. 31):

Para dar cumprimento a esse dispositivo constitucional, o ministro da educação, Clemente Mariani, constituiu uma comissão composta por educadores de variadas tendências. A referida comissão foi instalada em 29 de abril de 1947.

Ainda segundo Saviani (2006), o anteprojeto de lei desenvolvido pela comissão sofreu algumas alterações e foi apresentado como projeto de lei pelo presidente da República à Câmara Federal em 29 de outubro de 1948. O referido projeto de lei enfrentou feroz disputa política-partidária, liderada pelo agora opositor Gustavo Capanema, que alegava que as pretensões do

projeto eram políticas e não educacionais e pedagógicas. O resultado dessa ferrenha disputa é o arquivamento do projeto de lei. Em 17 de julho de 1951, a Câmara solicita o desarquivamento e encaminha o projeto de lei à comissão de Educação e Cultura, por onde tramita por cinco anos.

No final do ano de 1958, um movimento liderado pelo deputado Carlos Lacerda, da UDN, com características liberais, sob o pretexto de que a escolha da educação é um direito da família, inicia a disputa entre ensino público e ensino privado, apresentando um substitutivo que ficou conhecido como "Substitutivo Lacerda". Mudando drasticamente os rumos iniciais do projeto de lei e, apesar de uma forte oposição, sua proposta é aprovada como Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional em 20/12/1961, sem grandes mudanças estruturais, porém trazendo a igualdade de direitos entre o ensino acadêmico e o ensino profissionalizante.

Seguindo a trajetória do ensino profissional brasileiro, deparamo-nos com o golpe de estado de 1964, estabelecendo a ditadura militar e cerceando inúmeros direitos políticos do cidadão. Segundo Saviani (2006), ancorado na "doutrina da segurança nacional", o golpe instala a "democracia excludente", por operar a exclusão deliberada e sistemática de amplos setores da sociedade civil do processo político e o "autoritarismo desmobilizador", utilizando o argumento da coerção. Sob o pretexto de atingir o progresso e o desenvolvimento do país e principalmente para fortalecer sua ideologia, o golpe elabora um Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social (1967-76), elegendo a educação como política pública eficaz para tal objetivo. Várias medidas foram implementadas, entre elas os acordos com os Estados Unidos da América chamados de "acordos MEC-USAID" (Agency for International Development), a regulamentação e o controle das entidades estudantis.

Em 1968, após grande mobilização de estudantes, o governo militar impõe a "Reforma do Ensino Superior" através da Lei n. 5.540, em 28 de novembro de 1968, adequando o ensino

superior aos seus anseios e, na seqüência, como demonstração de força e intolerância aos opositores, decreta o Ato Institucional n. 5, estendendo a "exclusão democrática" ao setor estudantil.

Para completar o ciclo de reformas educacionais destinadas a adequar a educação nacional aos anseios do governo militar instalado em 1964, em 11 de agosto de 1971 é promulgada a Lei n. 5.692/71 que fixa as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus. A mudança mais significativa introduzida por essa Lei foi a unificação entre o ensino acadêmico propedêutico de segundo grau e o ensino profissionalizante na mesma estrutura curricular. Esse governo militar, que se empenhou na imposição desse documento legal, não obteve o mesmo êxito em sua implementação e, não possuindo competência para isso, abandonou as escolas públicas e privadas à sua própria sorte, tendo as primeiras permanecido imutáveis, enquanto as segundas tiveram que se adequar a uma "pseudo-profissionalização", fingindo estar atendendo os preceitos legais.

A profissionalização compulsória instituída pela Lei 5.692/71 empobreceu a formação profissional nas escolas técnicas tradicionais, pois elas, segundo Zibas (2005), tentando se adequar à nova realidade, promoviam o nivelamento por baixo desse tipo de profissionalização. Ainda segundo a mesma autora, essa situação perdurou até 1982:

O fracasso da iniciativa foi reconhecido oficialmente pelo governo militar a partir da promulgação da lei n. 7.044, de 1982, que determinou que a habilitação profissional não fosse mais obrigatória, mas uma opção de cada escola. (ZIBAS, 2005, p. 7).

A lei federal 7.044/82 tornou facultativa a profissionalização do ensino de segundo grau e, imediatamente após a promulgação da lei, as escolas reverteram seus currículos e voltaram a exercer suas funções puramente acadêmicas, restringindo o ensino profissional

às escolas especializadas que sobreviveram, segundo a autora, “ao vendaval provocado pela implantação caótica, confusa e burocrática da lei n. 5.692/71”. A partir de então houve uma estagnação dos dispositivos legais referentes ao ensino profissionalizante de segundo grau, até 1988, quando houve a promulgação de uma nova Constituição.

Após a promulgação, enquanto se aguardava a regulamentação da área educacional através de uma nova LDB, acontece, segundo Cunha (2002), “a primeira referência do Banco Mundial ao ensino técnico brasileiro, num relatório, de novembro de 1989 (Issues in Brazilian secondary education) específico para o país, mas que tratava do ensino de 2º grau”. Segundo Bueno (s.d.), esse relatório

[...] traçou um perfil extremamente negativo da rede de escolas técnicas brasileiras, com destaque para as federais, que abocanhavam a mais gorda fatia de recursos federais, - o que reforçava, registrava o texto, a penúria do ensino médio - e, como agravante, descumpriam sua função específica, pois tendiam a manter alunos abastados direcionados para o ensino superior.

Com base nessa argumentação, o documento apontava, como medida fundamental para equacionar tal situação, a separação entre o ensino médio e o ensino técnico. A partir de então, o MEC iniciou a articulação de um acordo financeiro com o BID (que seria o futuro PROEP) e assiste-se nesse período, segundo Cordão (2005), a uma “saraivada de antecipações legais” desfechadas pelo governo federal, pretendendo concretizar a reforma do ensino profissional, com a apresentação de um projeto de lei (1.603/96) bastante polêmico, estabelecendo a separação entre o ensino acadêmico e o ensino profissional. A apresentação desse Projeto de Lei, segundo Frigotto (2005), certamente foi uma grande estratégia política do governo, que não poderia impor a separação entre o ensino técnico e de 2º Grau mediante um Decreto Lei, pois na época estava em vigor a Lei 7.044/82, que não poderia

ser contrariada por um ato do Executivo. Dessa maneira, o governo pretendia “ganhar tempo”, desviando o foco de discussão, apresentando esse projeto -, que sofreu grande resistência por parte dos educadores -, em apreciação no Congresso, desfraldando a bandeira da discussão democrática, mas veladamente alinhavando o destino do ensino profissional com o objetivo de atender aos anseios das agências internacionais.

Nesse contexto, é mobilizado um amplo debate com representantes de diversos setores da sociedade civil, envolvidos no processo, para a regulamentação da área educacional. O fruto dessa mobilização foi o encaminhamento ao Congresso Nacional de um projeto de uma nova LDB.

Com esse amplo apoio de setores progressistas, o projeto de uma nova LDB foi encaminhado ao Congresso. No entanto, novas correlações de força formavam-se e esse projeto, elaborado de forma tão democrática, foi atropelado por uma nova formulação, que se aproximava mais das novas tendências internacionais na área (ZIBAS, 2005, p. 8).

Com a aprovação, “a toque de caixa”, pelo Congresso Nacional em 1996, esse substitutivo tornou-se a nova LDB e foi sancionado pelo Presidente da República. Essa segunda LDB (Lei Federal 9.394/96) é também conhecida como Lei Darcy Ribeiro de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dedicando um capítulo especial à educação técnica e profissional. A nova LDB foi aprovada antes mesmo que o PL 1603/96 fosse encaminhado ao plenário da Câmara e, após sua sanção, com a revogação da Lei 7.044/82, o projeto de lei 1.603/96 foi estrategicamente retirado da Câmara pelo governo. Em seu lugar, foi baixado o Decreto 2.208, em 17 de abril de 1997, sob a pretensão de regulamentar o ensino médio e profissional, mas que vinha impor à sociedade as grandes linhas do antigo Projeto de Lei que, certamente, não seria aprovado pelos meios democráticos. Dessa maneira, como resultado de manobras e

estratégias, o governo atropela os anseios da sociedade, impondo por meio de decreto a dualidade entre ensino médio, chamado “acadêmico” pelos consultores, e o ensino profissional que a LDB chamou de educação profissional. Na prática, segundo Palma Filho (2005), o ensino técnico volta à condição que já desfrutou na década de 40, por ocasião da Reforma Capanema.

Destinada aos alunos matriculados no ensino médio, ou dele egressos, a educação profissional é configurada, a partir de então, como um sistema paralelo (concomitantemente ao ensino médio) ou ainda pós-médio. A concomitância dos cursos, prevista no Decreto 2.208/96, prevê a possibilidade de cursar o ensino médio e o ensino técnico em instituições diversas, ou ainda, em uma mesma instituição, contanto que seja em cursos distintos e em períodos diversos. Esse decreto veta a possibilidade de existência dos cursos profissionalizantes integrados ao ensino acadêmico. Essa cisão entre educação profissional e a educação básica, foi, segundo Bueno (2005, p. 138) “mascarada pela sugestão de passarelas de acoplamento entre os dois sistemas e pela opção preferencial, no nível médio, por esquemas de ensino pós-médio”. Após ser baixado o referido decreto, sinalizando a anuência das Agências Financeiras, o MEC lançou o Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP -, em parceria com o Ministério do Trabalho, contando com recursos do BIRD. Bueno (2000 p.191) muito bem sintetizou esse período escrevendo:

Em resumo, a complicada trajetória do ensino médio e da educação profissional no Brasil tem sido, em especial a partir dos anos 70, uma espécie de “dança com lobos”. A presença evidente ou velada de parceiros internacionais no encaminhamento das decisões e, por que não dizer, nos escorregões e fracassos - por força de projetos financiados - parece ser uma constante. Nesses termos, se as idiosincrasias locais concorrem para a persistência de traços peculiares na

escola média, forças exógenas têm colaborado para que esses traços sejam bem marcados.

Estava, portanto, instaurada a “Reforma do Ensino Profissional” no Brasil, tendo como pretexto a preparação do profissional do terceiro milênio, o empreendedor. Fica evidente, dessa maneira, a perpetuação da presença dos tentáculos invisíveis do capital, monitorando a formação profissional do trabalhador (desde suas origens), exercendo seu domínio por força de seu poder econômico através das agências financiadoras internacionais.

A posse, como Presidente da República do Senhor Luiz Inácio Lula da Silva, reacendeu a esperança de grande parte da comunidade de ter atendido seus anseios no campo social. Em 23 de julho de 2004, com a pretensão de atender seus compromissos de campanha, o Presidente da República revoga o Decreto 2.208/97. Dessa maneira, a sociedade, que esperava uma grande discussão em relação a esse candente tema, assiste perplexa a essa revogação mediante a imposição de um novo diploma legal: o Decreto 5.154/04. Inicialmente apresentando-se sob a alegação de transitoriedade, enquanto a sociedade civil pudesse articular-se, a sua implementação convergiu para a perpetuação de suas imposições até os dias atuais.

O novo Decreto surgiu como uma grande proposta política, fundamentada na necessidade de “mudanças”, mas apresentando em seu conteúdo uma acanhada modificação, trazendo em suas grandes linhas o ideário imposto pelo decreto revogado, mantendo claramente a dualidade entre ensino médio e ensino técnico de nível médio, apesar de permitir a integração entre ambos. Cinco dias após, em 28 de julho, é publicado o Decreto 5159/2004, ratificando a dualidade entre o ensino médio e o ensino técnico de nível médio, através da modificação na estrutura e organização da esfera executiva federal com a instituição da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, totalmente separada da Secretaria de Ensino Médio.

No dia 8 de dezembro do mesmo ano, é publicado o Parecer CNE/CEB n. 39/2004, como forma de “acolher” a aplicação do Decreto 5154/04 na Educação Técnica de Nível Médio e no Ensino Médio. Esse Parecer fundamenta a Resolução CNE/CEB n.01/2005, que é publicada no dia 3 de fevereiro de 2005, atualizando as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio às disposições do Decreto 5.154/04, sepultando definitivamente sua concepção de transitoriedade.

O Pensamento crítico na prática docente: Elaborando inferências

O que é muito importante esclarecer é que, nesse contexto de mudanças e incertezas, a escola não pode parar e na maioria das vezes é obrigada a enquadrar-se às diretrizes impostas pela caneta da autoridade, sem condições para tal, devido às grandes disparidades entre a realidade dos “gabinetes” e a realidade da escola, como relatou Bueno:

O que chama a atenção, em primeiro plano, é que as condições reais devem ajustar-se às diretrizes, e não as diretrizes às condições reais. Como é do conhecimento geral, aí não reside nenhuma novidade, o que é desanimador. Outra constatação é que, as borboletas podem voar na mente dos iluminados, ao passo que a escola deve ser realista e trabalhar nas condições existentes, por mais adversas que elas possam parecer. (BUENO, 2000, p. 231).

Nesse contexto de mudanças e incertezas, transfere-se para o professor o compromisso de resolver com eficácia uma questão que todos sabem que precisa ser equacionada, a crise do desemprego, mas que ainda não se sabe como. Isso nos lembra aquele filme: “Apertem os cintos que o piloto sumiu!”, e certamente podemos imaginar *de quem será cobrada* a missão de aterrissar com esmero a aeronave!

O professor, consciente de suas responsabilidades como profissional, tem buscado ajuda, na maioria das vezes às suas custas, ao enfrentar dificuldades “homéricas” no exercício de suas funções, devido ao vai-e-vem das diretrizes impostas, e, principalmente, pelo descaso dos governos com a educação. Em busca de suprir novas necessidades, recorre aos meios acadêmicos, ansioso por qualificação, principalmente na atuação prático-pedagógica.

É muito importante que os professores estejam atentos para o fato de que, mesmo em um contexto de crise estrutural, no qual o pacto entre as classes é fundamental, o capital apropria-se plenamente dessa proposta, porém busca transferir a culpa do desemprego para o trabalhador, sob a alegação de falta de qualificação, e ainda tenta tirar vantagens dessa situação alarmante aumentando seus meios de acumulação através da flexibilização, fragmentação e desvalorização do trabalho e pelo enfraquecimento das entidades de classes, como os sindicatos. Além disso, a trajetória da história mostra-nos que o capital implementa e articula estratégias de controle para manter os trabalhadores sob seus domínios ideológicos. Isso nos faz tecer inferências que, pela lógica do capital, os atributos do empreendedor, principalmente de crítica e reflexão, devam ficar restritos ao campo de trabalho, porque, se extrapolarem para o campo social, certamente irão promover o avivamento das questões dialéticas entre as classes e dessa maneira uma nova questão certamente se apresenta ao capital: como monitorar e controlar essa autonomia crítica e reflexiva do trabalhador? Ao que nos parece, um dos caminhos que pode ser trilhado pelo capital como estratégia para atingir tal objetivo poderá concretizar-se pela conformação da subjetividade de toda a coletividade, pretendendo modelá-la para o ajustamento à ideologia do capital e em especial à dos professores, que deverão ser os formadores desse novo profissional - o empreendedor -, pois, no processo ensino-aprendizado, o professor é peça fundamental. É como a “pedra-angular” que os antigos utilizavam para a construção de pórticos

em forma de arco: pela ausência de substâncias aderentes, utilizavam-se de pedras entalhadas em formato complementar, que no final eram intertravadas pela inserção da última pedra - a pedra-angular -, que possuía a dimensão exata para a sustentação da estrutura. Retirando-se a pedra-angular, a estrutura ruía. Consciente de que não pode retirar a pedra-angular (o professor) do processo ensino-aprendizagem, o capital pode ensaiar, segundo Gomes (2006), novas formas de controle de sua atuação profissional. O antídoto para esse 'mal' certamente será encontrado pelo exercício do pensamento crítico.

REFERÊNCIAS

- BUENO, Maria S. S. *Políticas atuais para o ensino médio*. Campinas: Papirus, 2000.
- BUENO, Maria S. S. Formação Docente Para a Educação Técnica de Nível Médio. In: PARDAL. L.; VENTURA. A.; DIAS. C. *Ensino Médio e Ensino Técnico no Brasil e em Portugal: raízes históricas e panorama atual*. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 137-152.
- BUENO, Maria S. S. *Educação Profissional de nível técnico no Brasil: gestão, organização curricular e docência nas escolas da Fundação Paula Souza*. Marília: FFC de Marília/UNESP, s.d.
- CARNOY, Martin. *Estado e teoria política*. Tradução Puc-Campinas. 3.ed. Campinas: Papirus, 1990.
- CORDÃO, Francisco A. C. A Educação Profissional no Brasil. In: PARDAL. L.; VENTURA. A.; DIAS. C. *Ensino Médio e Ensino Técnico no Brasil e em Portugal.: raízes históricas e panorama atual*. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 43-110.
- CUNHA, Luiz A. As agências financeiras internacionais e a reforma brasileira do Ensino Técnico: a crítica da crítica. In: ZIBAS, D.; AGUIAR, M.; BUENO, M.S.S. *O Ensino Médio e a reforma da Educação Básica*. Brasília: Plano, 2002. p. 103-134.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. *A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido*. Campinas: Educação & Sociedade, 2005.
- GOMES, Rui. Teses para uma agenda de estudo da escola. In: BARROSO. J. (Org). *O estudo da escola*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1996, p.87-107.
- GRAMSCI, Antônio. *Maquiavel: política e o Estado Moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- PALMA FILHO, João C. *Política educacional brasileira: educação brasileira numa década de incerteza (1990-2000): avanços e retrocessos*. São Paulo: Cte, 2005.
- SANTOS, Ariovaldo. Antigos e novos campos da ideologia do capital na educação do trabalhador. In: ALVES, G.; GONZÁLES, J.L.C.; BATISTA, R.L. (org). *Trabalho e Educação: contradições do capitalismo global*. Maringá: Práxis, 2006, p. 214-230.
- SAVIANI, Dermeval. *Política e educação no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2006.
- ZIBAS, Dagmar M. L. A reforma do Ensino Médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. In: PARDAL. L.; VENTURA. A.; DIAS. C. *Ensino Médio e Ensino Técnico no Brasil e em Portugal: raízes históricas e panorama atual*. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 3-42.
- WALLERSTEIN, Immanuel. *Utopística*. Petrópolis: Vozes, 2003.

Recebido em 13/7/2007 e aceito para publicação em 23/8/2007.

PROFISSÃO DOCENTE E PROPOSTAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: CONSIDERAÇÕES SOBRE OS PROCESSOS DE DESQUALIFICAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR

TEACHING AS A PROFESSION AND THE PROPOSALS FOR A CONTINUOUS TEACHER TRAINING: CONSIDERATIONS ON THE PROCESSES OF NON-QUALIFICATION OF THE TEACHER'S TASK

Marlice de Oliveira e NOGUEIRA¹

RESUMO

O objetivo deste artigo é fomentar um diálogo com discussões estabelecidas por diversos autores, no Brasil e em outros países, sobre a profissão docente e os processos formativos vividos pelos professores no cotidiano da escola.

Palavras-chave: Profissão Docente; Escola; Formação Continuada.

ABSTRACT

The objective of this article is to promote a dialog with discussions established by several authors, both in Brazil and in other countries, about teaching as a profession and the training processes experienced by the teachers in the school routine.

Keywords: Teacher Profession; School; Continuous Teacher Training.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é fomentar um diálogo com discussões estabelecidas por

diversos autores, no Brasil e em outros países, sobre a profissão docente e os processos formativos vividos pelos professores no interior das escolas. O texto busca, então, articular alguns aspectos da história da constituição da

¹ Mestre em Educação pela PUC-MINAS. Docente, Faculdade de Pedagogia, Universidade Presidente Antônio Carlos – UNIPAC. Juatuba, MG. E-mail: <nogueira_mar@uol.com.br>.

profissão docente no Brasil com as discussões atuais sobre as dificuldades impostas ao trabalho do professor e o posicionamento da escola como lócus de formação continuada dos professores.

Estamos vivendo a emergência de uma intensa discussão sobre a formação inicial e continuada dos professores. Em quais espaços deve ocorrer a formação dos professores? Como a formação inicial pode, efetivamente, abarcar a complexidade da profissão docente? Em quais espaços ocorrem as aprendizagens sobre o ensinar? Como são construídos os conhecimentos e saberes pedagógicos e disciplinares? As análises contemporâneas da formação do professor representam uma tentativa de negação ou superação da metanarrativas (grandes explicações que buscavam “darem conta” da vida social universal) na busca dos saberes locais e particulares: o que retrata a nossa era – um tempo contraditório e repleto de diversidade, transformação e ambigüidade. Todavia considero importante não perdermos de vista uma análise histórica da constituição da profissão e, ao mesmo tempo, uma análise crítica das condições imperativas para o trabalho do professor no interior das escolas. Trata-se de análises que podem contribuir para uma compreensão mais ampla do trabalho e da formação docente nos tempos atuais.

Para melhor compreender e dialogar com as discussões atuais sobre a formação do professor no seu local de trabalho - uma formação continuada e prática -, torna-se necessária, inicialmente, uma breve análise da trajetória histórica vivida pelos professores no Brasil. Para tanto, busco focalizar o trabalho dos professores primários (ou seria melhor dizer, professoras primárias) e o intenso processo de feminização do magistério. Na segunda parte do texto, pretendo trazer à tona as especificidades dos processos de intensificação e precarização do trabalho do professor em continuidade às discussões sobre os processos de feminização. Uma visão crítica desses processos contribui para a construção de um olhar mais reflexivo sobre o trabalho docente nos dias de hoje. Finalmente farei uma análise do trabalho do

professor a partir das discussões atuais sobre a formação continuada e sobre a escola como lócus de formação.

A elaboração deste texto exigiu-me muitas leituras na busca de compreender os processos de formação continuada vividos pelos professores no cotidiano de seu trabalho. Meu interesse no campo da formação de professores advém da minha trajetória como professora da rede pública estadual no ensino primário e na articulação com essa prática, da minha atuação profissional atual como formadora de docentes, tanto nos cursos de Pedagogia como Normal Superior. Além disso, durante a construção de minha pesquisa de mestrado, focalizando a prática do currículo no interior da sala de aula, muitas questões sobre os processos cotidianos da formação do professor e sua interseção com a recontextualização dos conhecimentos disciplinares e pedagógicos operada no interior da complexa relação pedagógica foram tomando lugar nas minhas reflexões.

Sendo assim, acredito que uma busca constante de compreensão ampliada sobre a formação e o trabalho do professor pode cumprir o papel de clarear e delimitar novos olhares sobre a prática docente e a (re)produção de conhecimentos nos espaços escolares, abrindo caminhos para uma construção, possivelmente mais real, dos processos de formação continuada dos professores em nossas escolas.

Magistério e gênero: complexidade histórica

A desvalorização do trabalho docente é um processo intensamente vivido no Brasil desde os tempos iniciais da emergência do trabalho do professor e, principalmente, a partir do século XIX. No interior desse processo de desvalorização, outras questões estão inseridas e se interpenetram: a relação entre gênero e magistério também não é recente e já esteve presente fortemente nesses tempos.

De acordo com Nunes (1985), o processo de feminização do magistério no Brasil tomou

lugar num momento em que o campo educacional se expandia em termos numéricos. O espaço urbano se constituía como um espaço social e político e a industrialização impactava a vida social no Brasil trazendo, novas exigências para as políticas públicas educacionais e sociais. Aliando-se a essa demanda de mão-de-obra, o discurso oficial construía-se fundamentado em explicações que consideravam a presença feminina como a mais apropriada para o magistério primário, atrelada às idéias de vocação e maternidade.

Os discursos, de profunda tendência catolicista de vocação para a maternidade, tiveram o poder de reforçar os estereótipos e disseminar a idéia de que o magistério primário exigia algumas qualificações que somente a mulher possuía: dons maternais para a orientação das crianças. Nunes (1985) mostra que a profissionalização feminina nesse contexto enfrentou grandes obstáculos: pequeno número de escolas normais, dificuldades de acesso aos cursos superiores, luta pela emancipação feminina, o difícil acesso à progressão na carreira do magistério, dentre outros.

Retomando a idéia da vocação e da maternidade, podemos dizer que essa abordagem que considera o magistério como uma profissão apropriada para as mulheres ainda está presente em muitos espaços sociais e profissionais da sociedade brasileira. A idéia do magistério como profissão feminina explicita uma perversa desigualdade de gênero que subsidiou o intuito de relacionar a atividade do magistério à atividade feminina para tornar "naturalizada" historicamente a desvalorização profissional e salarial.

Tanto em Nunes (1985) quanto em Demartini e Antunes (1993), podemos ver que a entrada das mulheres no magistério (e mais especificamente, nas Escolas Normais) e o intenso processo de feminização da profissão docente foi um fenômeno que aconteceu muito rapidamente. No século XIX e início do século XX, os cursos de formação de professores receberam um número muito maior de mulheres que de

homens e em pouco tempo elas eram a grande maioria.

Demartini e Antunes (1993) demonstram, através de um estudo histórico, o intenso processo de feminização do magistério e um progressivo abandono da carreira docente pelos homens. Os homens vão em busca de outros empregos e melhores salários, deixando os lugares do magistério para serem ocupados pelas mulheres.

Segundo as autoras, as professoras levavam desvantagem em relação aos homens professores quanto à remuneração e à ascensão na carreira. Discursos preconceituosos e segregadores justificavam essa desvantagem. O professor teria mais responsabilidades civis que as mulheres, pois era sempre o chefe da família e pesava sobre seus ombros a responsabilidade do lar; o salário das professoras era secundário ou complementar, pois elas não dependiam dele para viver; e por fim, as mulheres apresentavam uma vocação para o magistério, que abraçavam como uma extensão da sua função materna. Sendo assim, o magistério passa a ser visto como um "não trabalho" e as professoras chamadas de "mães professoras". O magistério era visto como uma ocupação ideal para as mulheres por permitir a conciliação das atividades domésticas e as profissionais.

Conseqüentemente, o trabalho feminino foi progressivamente restringindo-se ao "fazer", e distanciando-se cada vez mais dos processos de concepção e criação. Enquanto as funções do "coordenar ou conceber" eram destinadas aos homens, que ocupavam ora cargos administrativos, ora funções pedagógicas hierarquicamente superiores, as mulheres ocupavam cada vez mais os espaços das salas de aula. Esses fatores reforçaram os processos de controle externo sofridos pelo magistério e as professoras, cada vez mais, precisaram demonstrar competência extrema para obter alguma ascensão na carreira.

Podemos assim dizer que a complexa feminização do magistério, somada e interpenetrada por fortes processos de desqualificação do trabalho docente tecem a

rede intrincada da crescente desvalorização e precarização do trabalho do professor.

Processos contemporâneos de desqualificação do trabalho docente

Para compreender a continuidade histórica do processo de desqualificação do trabalho docente, busco, principalmente, as contribuições de Michael Apple em relação às análises realizadas sobre as relações de classe e gênero, associadas às propostas e tendências políticas que modificaram as especificidades do trabalho docente na contemporaneidade. Para tanto, utilizo os textos por ele escritos: *Relações de classe e gênero e modificações no processo do trabalho docente (1987;)* *Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora (1999)* e *Reestruturação educativa e curricular e as agendas neoliberal e neoconservadora (2001)*.

Na década de 1990, Apple concentrou-se nas análises que deram e ainda dão a devida importância às relações de gênero, classe social e raça no processo de reprodução cultural e social e aos estudos culturalistas. Cada espaço da vida social é formado por dinâmicas de raça, gênero e classe social. Apple considera que cada uma dessas esferas da vida social possui uma dinâmica própria e particular e, ao mesmo tempo, constrói uma outra dinâmica oriunda da inter-relação entre elas. Não se pode compreendê-las isoladamente. Existem interconexões complexas entre as diversas histórias de lutas, opressões e conflitos de classes, gênero e raça dos estudantes e professores das escolas de uma determinada sociedade. Essas dinâmicas atuam diretamente na vida cotidiana das escolas e no trabalho do professor, integrando todos esses aspectos. Uma análise relacional dessas dinâmicas, no entanto, como quer Michael Apple, é, sem dúvida, um desafio e uma tarefa muito complexa. O reconhecimento dessa dificuldade denota o primeiro movimento para se evitar uma visão reducionista dos problemas educacionais e das especificidades do trabalho docente.

Se o espaço da escola pode ser definido como um campo complexo e dinâmico, permeado por relações de poder, também se pode considerar dialeticamente que, desse mesmo lócus, emergem desejos, expectativas e necessidades dos sujeitos que aí interagem. Dessa forma, ao reconhecer as contradições que permeiam o mundo escolar, é possível percebê-lo não somente como instrumento de dominação, mas, também, como um espaço para construções e reconstruções sociais.

Essas contradições envolvem questões relativas às dinâmicas de classe, com as quais Apple tanto se preocupou em grande parte de sua obra, como também questões de gênero, raça e religião, posteriormente reconhecidas por ele nos trabalhos da década de 90.

O foco das análises desloca-se, a partir desse período, do centro - que antes se caracterizava pelas relações de classes - e caminha em direção às contradições que emergem no cotidiano escolar e na prática do professor sobre relações de classe, raça e gênero, assim como também na economia e na cultura. Nessas novas análises, o gênero ajuda tanto a produzir a classe como também a contradiz. Tornou-se claro, então, que a análise da educação, partindo apenas das relações de classe, apesar de incluídos os processos de conflito e resistência, não conseguiriam "dar conta" nem possibilitariam uma compreensão ampla das questões educacionais.

Para compreender melhor os processos sociais e educacionais, complexos e ambíguos, vividos pelos professores e alunos no interior da escola, Apple tem-se dedicado a examinar e analisar o movimento político que ele chama de "restauração conservadora" ou "modernização conservadora", nos Estados Unidos. Os principais conflitos desse ideário conservador na educação remetem às questões do conhecimento oficial e dos intensos processos de desqualificação do trabalho do professor. Para compreender o avanço dessas idéias "conservadoras", partirei trazendo uma visão dos diversos segmentos da sociedade que formam esse "bloco hegemônico", ou aliança conservadora, segundo Apple (2001).

Esse movimento da Aliança conservadora tem “empurrado” a educação e a política social para moldes também conservadores, numa amplitude de contradições e tensão, em muitos países do mundo, não se restringindo aos Estados Unidos. Pretendo especificar melhor essa aliança, apresentando, a seguir, os grupos que a formam.

Os *neoliberais* são modernizadores econômicos que desejam que a educação esteja moldada de acordo com os interesses da economia. Eles vêem as escolas como incompetentes e planejam torná-las mais competitivas e “eficientes”. Os *neoconservadores* são aqueles que concordam com os ideais econômicos dos neoliberais, mas seus objetivos se direcionam para uma restauração cultural, ou seja, uma volta àquela educação romantizada na qual a cultura da elite era considerada a melhor para todos. Os *populistas autoritários* formam um grupo que vê a educação através da ótica da religião e dos ensinamentos bíblicos e apregoa uma relação escolar entre professores e alunos baseada numa autoridade tradicional, na qual todos (professores, alunos, diretores, especialistas) estejam sob controle. Finalmente, o grupo formado por *executivos e profissionais da nova classe média* são geralmente empregados do Estado e têm a posse do conhecimento técnico-administrativo. Desejam, então, transpor para as escolas suas técnicas de controle administrativo através de projetos como, por exemplo, os exames nacionais.

Cada um desses grupos tem seus interesses e sua agenda na política social da nação, com inúmeras propostas e políticas educacionais, inclusive, pautadas no provimento de condições para que a escola possa contribuir para a competitividade na economia e também para o resgate de um passado familiar e escolar chamado de “ideal”. Os objetivos para a educação são os mesmos objetivos direcionados à economia e ao mercado. Esses grupos difundem idéias que transferem para a educação a responsabilidade pelo subemprego e desemprego, assim como também pela ruptura dos valores tradicionais de família, educação e trabalho.

Apesar das inúmeras divergências e contradições entre esses 4 grupos, o movimento de influência na educação tem sido bastante eficiente e condizente com os objetivos gerais da aliança, segundo Apple. Mas para que essas idéias conservadoras encontrem respaldo e esses grupos possam exercer sua liderança, é necessário que a sociedade acredite que as representações da realidade apresentadas fazem mais sentido que as outras alternativas. A eficácia desse processo de convencimento dá-se no fato de que muitos dos argumentos utilizados estão em consonância com os desejos e esperanças das pessoas. Apple acredita que, nesse sentido, a *Aliança da Direita*, como ele chama o movimento de modernização conservadora, obteve mais sucesso que os movimentos de esquerda; principalmente por manipularem as principais questões sociais, como a educação e a política econômica, trazendo-as para o seu próprio terreno. Voltando-nos para as influências desse processo na profissão docente, podemos dizer que esses espaços de representação criados pelo ideário proposto não somente criam futuros imaginários para a pessoas, como também criam identidades. (APPLE, 2001) Novas identidades para a profissão do professor estão sendo tecidas gradativamente no interior das políticas educacionais e das novas propostas de formação continuada de professores.

As discussões sobre o que se deve ensinar nas escolas e o como ensinar continuam criando um ambiente de tensão e conflito. O currículo nacional merece aqui um maior destaque. Qual seria a função social desse currículo? Ele pode ser visto como uma forma, um instrumento para estabelecer os parâmetros necessários para uma avaliação tanto nacional (política), como individual - para que os pais possam avaliar e “escolher” a escola e os professores para seus filhos. Todavia as implicações sociais vão bem além destas visões.

As mudanças no cenário educacional produzidas pelas novas políticas e pelos novos discursos educacionais podem ser compreendidas também pela idéia de

performatividade trabalhada por Stephen Ball (2004). A *performatividade*, conceito que advém do ideário neoliberal, desempenha, segundo Ball, um importante papel na produção de uma nova visão sobre o professor e sobre a educação. A idéia de *performatividade*, produzida hibridamente por discursos globalizadores em ressonância nos contextos locais, penetra o mundo escolar e configura novas subjetividades. Os discursos de responsabilidade pela qualidade da educação, depositados sobre os professores e o desempenho de seu trabalho, mudam significados e elaboram novos perfis profissionais. O professor deve, então, ser ou “mostrar ser” um profissional crítico, reflexivo, saber trabalhar em equipe, participar da gestão escolar, ter seu trabalho avaliado, dentre outros desempenhos.

Que professor é preconizado pelos discursos atuais? Associadas às discussões anteriores, podemos analisar, então, a partir das idéias de Michael Apple (1987 e 1999) e de Stephen Ball (2004), as questões relativas à forma de participação dos professores na discussão e elaboração de seu próprio trabalho. Os professores, no interior de um intenso processo de intensificação e desqualificação do trabalho, ficam impedidos de exercer, em amplitude, suas competências profissionais, num processo complexo de “desqualificação” do trabalho docente. Essa “desqualificação” é provocada principalmente pela divisão entre a concepção e a execução do trabalho escolar. As propostas educacionais, elaboradas de forma fragmentada e, muitas vezes, em espaços externos à escola ou à ação docente, distanciam o “objeto” do sujeito, fazendo com que o professor perca, de certa forma, o controle sobre seu próprio trabalho. E, ao mesmo tempo em que são fragilizados os elos entre a concepção e a execução, são desenvolvidas complexas e sofisticadas tecnologias para avaliar o desempenho do professor, da escola e do aluno.

Sob esse ângulo, a concepção das propostas educacionais fica, muitas vezes, a cargo de agentes externos ao processo de transmissão pedagógica, cabendo ao professor a execução das propostas prescritas. Argumento

que o distanciamento entre a concepção e a execução das propostas pedagógicas e curriculares produz ambigüidades e deturpações na sua concretização no espaço escolar. A falta de participação ativa na elaboração do trabalho com o qual os professores tornarão efetiva a sua prática pedagógica pode, como afirma Apple (1999), tornar o trabalho pedagógico um ato acrítico.

Entrecortando o processo de desqualificação do trabalho provocado pelo distanciamento entre os processos de concepção e execução, os professores se vêem diante de novas exigências baseadas no domínio de novas práticas e saberes para o exercício da prática docente. O trabalho interdisciplinar, a participação na gestão escolar, a avaliação formativa são “novidades” que o professor recebe no mesmo pacote e se vê impelido a executar, sem, muitas vezes, um processo anterior de construção de conhecimento e reflexão.

A intensificação do trabalho docente faz parte de um processo complexo de desqualificação e desvalorização da profissão, pois como afirma Apple (1999.p.184):

[...] a intensificação leva as pessoas a “tomar atalhos” de modo que apenas é feito o “que é essencial” em relação à tarefa a ser imediatamente executada. Isso força as pessoas a confiarem de forma crescente em “especialistas” para dizer-lhes o que fazer e elas começam a perder a confiança nas próprias habilidades que desenvolveram ao longo dos anos. Nesse processo a qualidade é sacrificada pela quantidade.

Na realidade, o professor vê que aquela escola tradicional, transmissiva, autoritária, verticalizada e extremamente burocrática mudou. O que não significa que estejamos diante de uma escola democrática, que desenvolve um trabalho coletivo, pautado na formação contínua, tanto de seus alunos quanto de seus professores. E o que, também, não significa que o professor tenha transformado a sua prática no interior da sala de aula. E que, ainda, talvez signifique um acréscimo

de tarefas na prática docente e não a sua mudança.

A intensificação do trabalho, somada a um processo constante de precarização da atividade docente através dos processos anteriormente citados e de outros imperativos mais práticos – aumento de contratos temporários, arrocho salarial, inadequação e até mesmo ausência de plano de carreira, instabilidade no emprego, dentre outros – tem produzido mudanças no trabalho docente que, conseqüentemente, trazem maiores desgastes e insatisfação por parte dos professores.

Como então falar de formação continuada num contexto de uma prática entrecortada por questões tão pungentes de precarização e desqualificação?

O espaço da escola como lócus de formação

No Brasil podemos dizer que, nas últimas décadas, um discurso foi-se definindo em relação ao trabalho do professor. Um discurso que focaliza a má formação dos professores como um dos fortes causadores da baixa qualidade do ensino no país. Seguindo a lógica desse discurso, muitas políticas preconizam como solução para resolver os problemas educacionais a formação continuada dos professores, que não estariam preparados para ensinar e precisariam desenvolver competências para tanto. Apontar, no entanto, a incompetência do professor como principal causa da má qualidade da educação é ter uma visão bastante simplista dos problemas de nossas escolas. Uma abordagem mais crítica leva em conta as condições de que os professores dão aula e os aspectos relacionados anteriormente nesse texto.

Os modelos de formação continuada presentes tanto nos discursos acadêmicos quanto nas políticas educacionais podem ser, segundo Candau (1996), agrupados em dois modelos: um clássico, baseado no formato da escolarização e denominado como “reciclagem”,

e outro, ainda em fase de construção e baseado na focalização da escola como lócus de formação e na valorização dos saberes docentes.

De acordo com a citada autora, no modelo clássico, a formação continuada dos professores se dá de forma intermitente e fragmentada. Os professores, no decorrer de sua vida profissional, são chamados a se “reciclar”, ou seja, a frequentar cursos que objetivam produzir ou reproduzir novos conhecimentos nas diversas áreas de atuação profissional. O lócus privilegiado dessa formação é a universidade na qual o professor faz cursos de especialização ou aperfeiçoamento em diferentes níveis.

O outro modelo, ainda em construção, tem sido desenvolvido nos últimos anos na busca de se construir uma nova visão sobre a formação do professor. Nesse novo modelo, o lócus privilegiado para a formação continuada é a própria escola, ou seja, o contexto no qual o professor vivencia sua prática profissional. Nessa perspectiva, a escola se tornaria o local no qual o professor refletiria, junto com os pares, sobre sua prática e construiria novos saberes para sua melhoria. No entanto, de acordo com Candau (1996), essas premissas não se efetivam assim, de forma tão automática, e nem se alcança o objetivo de formar os professores no contexto da prática, tornando-a uma prática reflexiva e crítica, de maneira tão espontânea.

Argumento, então, que uma prática mecanizada, entrecortada pelos matizes da precariedade e da desqualificação do trabalho, não permite, facilmente, que se forme um professor reflexivo, que consegue pensar e avaliar sua própria prática para transpô-la e formar-se continuamente. Os professores subjetivados, por um lado, pela cultura da performatividade e da intensificação do seu trabalho, e de outro, por um histórico e intenso processo de desvalorização e desqualificação da profissão, vêm-se perdidos num emaranhado complexo de obrigações e necessidades. A formação continuada, como uma necessidade e uma obrigação, permeia o imaginário dos professores e torna-os cada vez mais presos na teia complexa da vida social e profissional.

Além disso, as políticas de formação continuada, fantasiadas de modelos inovadores que privilegiam a escola como *lôcus* de formação do professor, permanecem, muitas vezes, engessadas no modelo clássico de formação e, quando caem nas escolas, perdem a fantasia, modelando-se na coluna vertebral da escola, ainda estruturada num modelo tradicional e verticalizado de relações sociais de trabalho e de ensino-aprendizagem.

Para exemplificar, o governo do Estado de Minas Gerais implantou programas de formação continuada que, inseridos nas escolas e no cotidiano dos professores, objetivaram – ainda que apenas formalmente – “ampliar a formação pedagógica dos professores através de uma ação reflexiva sobre a prática”. Podemos, assim, falar dos programas PROCAP (1998)² SIAP³ (iniciado em 2001), da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Esses programas explicitam, então, a intenção das políticas que os subsidiam de formar o professor no contato e na suposta articulação entre a prática diária e a reflexão sobre a prática.

Afirmo, no entanto, que programas como os citados - ao condensarem conteúdos previamente formatados e demarcados, transformados em livros-textos e fitas de vídeo -, ao mesmo tempo em que recaem sobre as escolas como virtuais propostas de reflexão, estruturam-se numa lógica interna que os torna rígidos e distantes da mesma prática com a qual objetivaram aproximação e interpenetração. (NOGUEIRA, 2004)⁴

Sendo assim, não bastam os espaços de discussão concedidos oficialmente por leis,

resoluções e programas de formação. Há, então, algo mais a ser conquistado pelas escolas, ou condições a serem possibilitadas para se aumentar os espaços de formação no *lôcus* escolar. Oficialmente, esses programas constituem-se como espaços “vazios”, por não estarem conectados aos processos coletivos de construção e reconstrução educacional, a serem vivenciados pelos sujeitos nas escolas. A meu ver, os processos de formação precisam, sim, estar conectados e apoiados pelos órgãos oficiais que, sem o autoritarismo da imposição de normas, idéias pedagógicas e diretrizes rígidas, ofereceriam uma parceria, um “trabalhar junto”, constante e dialógico, com cada unidade escolar.

As propostas de formação contínua para os professores, geridas nessa perspectiva, exigiriam também uma parceria não dupla, mas tríplice: escola, órgãos estaduais (secretarias e superintendências regionais) e universidades. Essa parceria abriria possibilidades de uma interlocução mais produtiva entre as teorias educacionais e as práticas escolares, sendo necessário, para isso, um deslocamento da perspectiva da racionalização técnica do ensino e de produção e gestão do “como fazer”, para a construção de espaços de criação de novos significados educacionais e sociais, por meio da discussão do “para quê” nas invenções educacionais e nas propostas de formação do professor.

Partindo dessa idéia, o papel das universidades torna-se de suma importância, ao aproximar, de forma efetiva, os conhecimentos acadêmicos das realidades educacionais, quebrando a dicotomia teoria/prática e incentivando não mais apenas o “aprender a

² O PROCAP (Programa de Capacitação de Professores) foi um programa de formação continuada desenvolvido por meio da Secretaria de Educação do Estado de Minas voltado para as escolas das redes estadual e municipal do ensino fundamental. Segundo documentos da SEE-MG, o programa foi efetivado por uma ação conjunta, do poder público estadual e municipal, por meio das Secretarias de Educação e das Instituições de Ensino Superior. O programa teve início no ano de 1998, sendo constituído por um extenso material vídeo-gráfico.

³ A Secretaria da Educação do Estado de Minas Gerais, na gestão do governador Eduardo Azeredo, implantou o SIAPE (Sistema de Apoio Pedagógico), que se constituía como um programa de descentralização da gestão educacional e de formação continuada. A Resolução da SEE. 006/2000 instituiu a exigência de uma reunião quinzenal dos professores para uma reflexão e avaliação coletiva do trabalho pedagógico da escola. Essa resolução foi alterada pela Resolução 151/2001, da mesma secretaria, que passou a freqüência das reuniões para mensais com 4 horas de duração.

⁴ Os trabalhos de Pena (2004) e Duarte (2002) também abordaram a elaboração e a implantação do Procap nas escolas de Minas Gerais e constataram os contrastes entre a proposta e a sua concretização.

fazer”, tão comum nos cursos de formação de professores, mas trazendo a reflexão sobre o fazer, uma flexibilidade crítica sobre a prática, no desenvolvimento da “práxis pedagógica”, ou seja, de uma ação pedagógica orientada pela reflexão teórica, o que, nesse sentido, possibilitaria a produção de novos saberes.

Por outro lado, os professores nas escolas - sem espaço efetivo para uma formação profissional “no” trabalho, e “para” um trabalho docente reflexivo e recursivo, no qual pudessem efetivar trocas reais com seus parceiros -, permanecem imersos na dicotomia entre concepções tradicionais do ensino que, de certo modo, estão sedimentadas em suas práticas, e novas idéias e/ou propostas educacionais. Esse embate dificulta as ações dos professores, impedindo-os de se apropriarem de espaços de discussão e de construção, a partir das realidades e das potencialidades que essas realidades possam abarcar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões sobre a formação continuada recaem sobre professores e professoras marcados historicamente por questões complexas de feminização, desvalorização e desqualificação do trabalho docente. Esses aspectos não podem ser negligenciados ao discutirmos os processos de formação dos professores nas escolas. Estamos falando de sujeitos vivos, contextualizados, tangidos pela história e pela luta diária por respeito profissional.

Os discursos atuais sobre a formação de um professor reflexivo, no contexto da prática e na articulação entre uma formação teórica sólida e uma prática refletida e discutida, possibilita um novo olhar sobre o professor e sobre o caráter complexo do seu trabalho. O professor não apenas reproduz conhecimentos, mas produz novos saberes com os quais constrói sua prática e, a partir dos quais, recontextualiza os conhecimentos escolares, tornando-os ensináveis no contexto da aula.

E, dizendo tudo isso, não quero cair na armadilha de romantizar e acreditar que basta o esforço de professores isoladamente ou em pequenos grupos de pares, nos diversos contextos escolares, para desenvolverem um processo reflexivo de formação na prática, para que tudo mude e o professor possa modificar e melhorar seu trabalho. Mas antes disso, acredito que algo se possa fazer e, talvez o primeiro passo seja a aproximação entre os discursos educacionais e a realidade escolar.

Os discursos sobre a educação e sobre a formação dos professores não são apenas teorizações abstratas: a escola deste texto existe e o professor também. A questão que se coloca é a seguinte: se, apesar do avanço dos estudos sobre a formação de professores, a teoria e a prática permanecem em dicotomia, como proceder? Acredito que as teorias não podem ser simplesmente transplantadas para a prática, mas uma prática fundamentada e discutida sob a luz das teorias faz avançar não somente a prática, mas também as próprias teorias. Esse processo é dinâmico e eternamente incompleto, porque a ciência não implica verdade absoluta e irrestrita. Ao contrário, ela é vivida e dinamizada na prática diária da vida social. Ela é constantemente confrontada e reconstruída. E acredito que a aproximação entre as universidades e as escolas possa possibilitar uma compreensão mais crítica e ampliada dos processos vividos pelos professores na dinâmica da vida escolar e nos processos internos para sua formação profissional continuada e cotidiana.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. Relações de classe e de gênero e modificações no processo do trabalho docente. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 60, p. 3-14, fev. 1987.
- APPLE, Michael W. *Conhecimento oficial: a educação numa era conservadora*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- APPLE, Michael W. Reestruturação educativa e curricular nas agendas neoliberal e

neoconservadora. Entrevista (online). *Currículo sem fronteiras*. V.1. n.1. janeiro/junho, p. 5-33, 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.com>>. Issn1645.1384.

BALL, Stephen. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, V.25. n. 89, set/dez, 2004.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A.M.; MIZUKAMI, M. da G. (Org.). *Formação de professores: tendências atuais*. S. Carlos: EdUFSCAR, p. 139-153, 1996.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; ANTUNES, Fátima Ferreira. Magistério Primário: profissão feminina, carreira masculina. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo. n. 86, p.5-14. agosto, 1993.

DUARTE, Vanda Catarina. *Os programas de capacitação de professores do ensino funda-*

mental nos estados de Minas Gerais e São Paulo: uma análise comparativa. Dissertação. (Mestrado em Administração Pública). Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, 2002.

NOGUEIRA, Marlice de Oliveira e. *A apropriação do conhecimento em sala de aula: relações com o currículo numa escola de ensino fundamental*. Dissertação. (Mestrado em Educação). PUC-Minas, Belo Horizonte, 2004.

NUNES, Clarice. A sina desvendada. *Educação em revista*. Belo Horizonte, n. 2, p. 58-65, dez. 1985.

PENA, G.A.C. *A formação continuada de professores e sua relação com a prática docente*. Dissertação. (Mestrado em Educação) UFMG, Belo Horizonte, 1999.

Recebido em 22/7/2007 e aceito para publicação em 10/9/2007.

A SIMULAÇÃO DE EVENTOS “INDISCRETOS”: UMA INOVAÇÃO NO MÉTODO DIDÁTICO PARA FORMAR ENGENHEIROS COM UMA VISÃO CRÍTICA SOBRE QUESTÕES ÉTICAS

THE SIMULATION OF “INDISCREET” EVENTS: AN INNOVATION IN THE DIDACTIC METHOD TO FORM ENGINEERS WITH A CRITICAL VISION ON ETHICAL SUBJECTS

David BIANCHINI¹

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo apresentar um método de ensino aplicado na Faculdade de Engenharia Elétrica da PUC-Campinas, na disciplina Ética Profissional, denominado “Simulação de Eventos Indiscretos”. A simulação é vista aqui como reprodução ou representação do funcionamento de um processo no qual posições e decisões são exigidas, imitando uma situação real do mundo do trabalho. O adjetivo “indiscreto” prende-se ao espaço onde a questão “Ética” deve ser desvelada, gerando oportunidade à reflexão e ao posicionamento. Partindo do pressuposto de que o processo do conhecimento não se limita ao pensar, raciocinar, medir, mas compreende percepção, emoção e ação, o método explora a simulação de situações em que o comportamento é questionável diante de referenciais da Moral e da Ética, previamente conceituados pelo docente. Como resultado, o aluno é instigado a ir além de simples definições e respostas decoradas, para atender não somente as tradicionais avaliações, buscando o sentido e o significado da realidade para melhor apropriar-se dela.

Palavras-chave: Ética Profissional; Ensino de Engenharia; Aprendizagem Significativa.

ABSTRACT

This work aims to present a method of teaching applied in Electric Engineering College of PUC-Campinas, SP, in the Professional Ethical discipline, denominated “Simulation of Indiscreet Events”.

¹ Doutorado em Educação pela UNICAMP. Docente, Faculdade de Engenharia Elétrica, CEATEC, Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC-CAMPINAS. Campinas, SP. E-mail: <davidb@puc-campinas.edu.br>

The simulation herein mentioned is understood as a reproduction or representation of a process, in which positions and decisions are demanded, simulating a real situation in a work environment. The "indiscreet" adjective refers to the space where the "Ethical" subject should be revealed to generate opportunity for reflection and positioning. Assuming the presupposition that the process of knowledge is not limited to thinking, reasoning, and measuring, but it involves perception, emotion and action, the method explores the simulation of situations where behavior is a questionable issue, upon references of Morals and Ethics, previously stated by the teacher. As a result, the student is urged to go beyond simple definitions and predictable answers programmed to comply with traditional evaluations only; he is fostered to look for sense and meaning of the reality, for best appropriation of it.

Keywords: Professional Ethics; Teaching of Engineering; Significant Learning.

INTRODUÇÃO

Dentre as muitas questões que nos são apresentadas neste início do século XXI, refletimos ainda mais naquelas que nos indagam sobre as diretrizes de nossa sociedade. Num mundo em que não se reconhecem mais as respostas dos modelos socialistas e capitalistas como portadores da verdade, vemo-nos aturdidos diante do desequilíbrio que eles geraram, resultando em um enorme sofrimento de significativa parcela da população mundial, em especial de países em desenvolvimento, nos quais o Brasil se enquadra.

Nessas questões insere-se a formação do engenheiro, profissional que alguns chegam a apontar como alienado por ter absorvido tão acriticamente a mentalidade positivista e ter-se feito insensível a valores os quais não sejam apoiados na lógica tecnicista; outros o identificam como vítima desse complexo condicionamento capitalista no qual se vê incluído.

Portanto, se queremos um novo amanhã, é necessário aprimorar essa maneira de formar a nova geração de engenheiros, pois será ela que conceberá as novas tecnologias, terminando por desenvolver novas perspectivas de vida que acabarão por reestruturar este nosso mundo. E, dentro desse quadro, relevamos a colocação de Grispun (1999) como um importante alerta aos educadores que atuam nas engenharias, pois o autor se refere à marca de contradições e desafios

presente nessa civilização científica e tecnológica, porque, embora seja possível dar à vida humana mais longevidade, lazer e cultura, a existência ainda hoje se encontra plena de situações de domínio, destruição e alienação.

É na perspectiva de contribuir com a estruturação de um pensamento mais profundo e crítico sobre as relações humanas na mente dos nossos jovens engenheirandos, que relevamos a importância da Ética em suas vidas, a qual deve estar presente de forma clara e explícita na formação do profissional e do cidadão que estamos preparando em nossas escolas de Engenharia.

É fundamental ultrapassar aquela reduzida visão da realidade, um tanto condicionada pelo pensamento cartesiano, que induz o engenheiro tomar por base de suas decisões uma afirmação que se traduz quase por uma filosofia de vida e que se expressa como: "o menor caminho entre dois pontos é sempre uma linha reta". Frase divertida para a sala de aula, mas que nem sempre permite ao engenheiro expandir seu olhar e dar-se à reflexão de que na sociedade, no mundo dos homens e dos valores, o "menor" caminho nem sempre é o "melhor", e que lidar com seres humanos difere em muito de se lidar com máquinas e fenômenos da natureza.

O mundo do trabalho do engenheiro nunca consistiu apenas de máquinas e cálculos, mas também, e cada vez mais, de uma enormidade

de participantes que opinam, aprovam, constroem, instalam e até mesmo proíbem seus projetos. São esses outros indivíduos, de idades, culturas, condições sociais diversas, que prezam valores, seguem regras morais, vivem sob posturas éticas muitas vezes diferentes e conflitantes, que se apresentam em condições variadas no dia-a-dia do profissional e com os quais ele terá que conviver. Nesse cenário trabalhará com chefes, gerentes, diretores, técnicos, clientes, fornecedores, estagiários, vendedores, com os quais terá que relacionar-se satisfatoriamente.

E, por fim, é nas infinitas equipes com que se envolve, e das quais muitas vezes ele mesmo é parte integrante, ou ainda, que estão a ele subordinadas, que encontra o maior desafio a vencer em suas lides profissionais. São essas equipes que, por diferirem tão profundamente umas das outras, lhe dificultarão atender prazos, cumprir metas, prestar serviços de qualidade, em suma, atingir o objetivo desejado. A realidade é complexa, dinâmica e muitas vezes imprevisível.

Para esse ambiente extremamente dependente de outros referenciais -, além daqueles aprendidos nas aulas de circuitos, cálculo, eletromagnetismo, dentre outras tantas disciplinas técnicas a que se dedicou -, em geral percebe-se um despreparo e uma fragilidade enorme no estudante de engenharia. Ele não aprendeu a argumentar e rebater, a estruturar para advogar e defender suas idéias. Estará frágil se for acusado de erro sem que de fato o tenha cometido, ou se, quando observar ações que ameacem o meio ambiente, comunidades e pessoas, não tiver clareza de como agir ao certo, acabando por ser nesse contexto um indivíduo sozinho no mundo de contratos, prazos, multas, oportunidades e velocidade.

No entanto, apesar de tal despreparo, por ingenuidade típica desse período de vida, os estudantes de Engenharia oferecem uma resistência ao estudo da Ética e de suas questões. As reflexões pertinentes a esse campo do conhecimento não são levadas com a seriedade necessária e a própria disciplina vê-se taxada pejorativamente de "perfumaria", vocábulo

que se traduz no ambiente discente por disciplina que não agrega valor à vida profissional. Para sensibilizar os alunos, é preciso aplicar a essa disciplina uma didática motivadora que faça uma ponte entre a Filosofia, a Engenharia e o mundo do trabalho.

Que questões éticas na sala de aula da tecnologia?

A que questões éticas devem voltar-se os estudantes de engenharia, em especial os futuros engenheiros eletricitistas? Em busca dessa resposta, partindo da definição de Ética, presente no clássico dicionário Aurélio (2005), que a coloca como: "estudo dos juízos de apreciação referentes à conduta humana suscetível de qualificação do ponto de vista do bem e do mal, seja relativamente a determinada sociedade, seja de modo absoluto", compreendemos que esses juízos de apreciações devem estar aderentes à realidade deste engenheiro, que em nosso caso é um engenheiro cuja habilitação se faz em telecomunicações.

As telecomunicações têm-se constituído por uma força transformadora, dinâmica e irrequieta que levará o profissional para um mundo onde a tecnologia se desatualiza depressa, sendo logo trocada por outra, que também tem um período de vida curto. Um dos exemplos mais evidentes dessa dinâmica apresenta-se nas comunicações telefônicas, nas quais a telefonia fixa se manteve, desde o seu início, praticamente inalterada quanto à forma de prestação de serviços à sociedade. Todavia, com a chegada da telefonia celular e suas aceleradas mudanças tecnológicas, as comunicações têm mudado estruturas antigas, imposto novos padrões de comportamento, alterado nos homens as suas relações sociais.

Para que sejam apreendidos os referenciais que orientam o estabelecimento desses juízos de apreciações, é preciso ultrapassar o limite da aula tradicional, que muitas vezes dá ao seu conteúdo a coloração cinza e monótona de algo que é obrigatório e deve ser estudado apenas

para compor o currículo imposto pela faculdade, como se Ética e Tecnologia correspondessem a dois conjuntos cujos elementos sejam totalmente dissociados. É fundamental adotar uma nova abordagem didática, de modo que o estudante não só compreenda como este mundo muda por força da Tecnologia, mas também que nessa mudança ele é sujeito, ator principal e causador da nova estruturação tecnológica, que vai impor uma nova dinâmica na sociedade, influenciando em valores, na Moral, na vida e nos costumes de seus concidadãos.

Ainda assim, em sua resistência, se o estudante não compreende a Tecnologia e a Ética como dissociadas, às vezes as entende como forças que se conflitam, e culpam a Ética, com suas reflexões e contextualizações, por retardar ou impedir a necessária evolução da tecnologia. Nesse caso, citamos Pegoraro (2002), para quem o conflito entre Tecnologia e Ética jamais deve existir, e que advoga a construção do diálogo entre esses dois mundos, de tal forma que se enriqueça a Ética e se humanize a Tecnociência.

Mas que diálogo será possível, se quem faz tecnologia não conseguir ultrapassar os limites do seu mundo e for incapaz de apreender o seu próprio papel neste contexto?

Há um alerta importante em Postman (1994, p. 31), quando nos propõe que “as tecnologias criam as maneiras com as quais as pessoas percebem a realidade, e que essas maneiras são a chave para compreender diversas formas de vida social e mental”. A sociedade que dispunha de aparatos eletromecânicos difere profundamente da sociedade que se utiliza de microcomputadores e *palmtops*, e, ainda assim, elas se entrelaçam em nosso tempo e em nossas vidas. É preciso que nossos estudantes, futuros criadores de novas tecnologias, sejam, portanto, capazes de estabelecer o diálogo entre a Tecnologia e a Ética, dado que essas novas formas de vida social e mental, sem o referencial da Ética, podem até se tornarem ameaçadoras.

Como esse diálogo precisa ser construído já no período de formação do novo profissional, a

educação voltada para a formação do engenheiro exige que se busque uma aprendizagem significativa e verdadeira. Isso deve-se refletir em uma compreensão mais real do Código de Ética dos Engenheiros, ou mais profunda da Lei 5.194/66, que regulamenta a vida profissional, sem se restringir a uma mera obrigação de quem precisa de alguns pontos em nota de avaliação escolar.

No mesmo raciocínio, há ainda outro extremo a ser avaliado no ensino de Ética para engenheiros, o qual consiste no risco de não se adequar a aplicação da filosofia ao contexto da engenharia. Se as reflexões que nortearam o pensamento ético ao longo da história não se adequarem ao contexto real dos profissionais, serão rejeitadas pelo estudante como algo do qual possam simplesmente prescindir. Conquanto pareça ideal constituir o estudo da Ética com toda sua potencialidade, a abordagem deve ter seu recorte em sintonia com o papel do profissional no mundo do trabalho em que está inserido.

Dürkheim, citado por Morin (2004), esclarece-nos que o objetivo da educação não é o de apenas transferir informação em grande volume para os alunos, ou seja, apenas informar sobre códigos, leis, decretos etc. de forma absolutamente ineficiente. O importante, sim, é a criação no aluno de um estado interior e profundo, uma polaridade que o oriente por toda vida. Em sociedades em desenvolvimento como o Brasil, o país legal e o país real apresentam uma “tessitura de pantomimas e de cumplicidades” (SROUR, p. 243), o estudo da Ética é de fundamental importância para o engenheiro, devendo, pois, ter reflexo tanto na vida profissional quanto na vida do cidadão.

Simulando situações reais. O estudo de casos “indiscretos”

A prática da simulação se faz presente em muitas das disciplinas dos cursos de engenharia através de softwares especiais. Podemos citar como exemplo na engenharia elétrica, o software PSPICE, aplicado na disciplina Circuitos Elétricos; o software ARENA, utilizado em

simulações de eventos discretos em redes de comunicações de dados; o software MATLAB, com inúmeros conjuntos de ferramentas que permitem seu uso durante todo o curso. Portanto a simulação em si é para o estudante de Engenharia Elétrica algo que não o assusta, uma vez que aprendeu ao longo do curso a modelar o fenômeno em estudo e obter as conclusões necessárias para fundamentar seus projetos.

A partir daí, estamos considerando uma extensão para o significado já conhecido no curso e do termo simulação, derivado do latim *simulatus*, trabalhando o sentido de imitar, compreendendo a simulação como uma imitação de uma situação real. Tal qual nas disciplinas técnicas, onde o real, por questões de tempo, de investimento ou de amplitude não pode ser adequadamente analisado, e encontra na simulação uma possibilidade para estudo, há situações e conflitos cujas nuances a serem trabalhadas, dentro do campo da Ética, transcendem o ambiente acadêmico e encontram na simulação uma condição propícia para serem melhor compreendidos.

Quanto ao adjetivo "indiscreto", tem como objetivo caracterizar situações em que a questão ética deva ser desvelada para dar oportunidade à reflexão e ao posicionamento. É indiscreto perguntar se a atitude foi ética? Há inconveniente em socializar decisões que demonstram favorecimento? É leviano coibir situações onde se evidenciem transgressões éticas?

Se nas disciplinas técnicas o propósito da simulação está na representação do comportamento e nas interações dos elementos de um sistema para permitir uma avaliação prévia do seu desempenho, aqui se busca desvelar, no comportamento dos futuros profissionais, uma situação que os remeta ao mundo real, às referências que orientam o pensamento e condicionam a tomada de decisão desses jovens. Assim, por meio dessa simulação, elaboram-se um "laboratório" para observação e experimentação, tal qual nos métodos onde eventos discretos são trabalhados, acompanhados e analisados. São de fundamental importância as reflexões que nascem desse laboratório, visto

que a técnica, tão próxima dos engenheiros em seu cotidiano, representa também a organização deste mundo em que vivemos, designando uma maneira de ser e não somente um conjunto de procedimentos decorrentes de leis científicas (RUSS, 1999).

A modelagem de uma situação para se trabalhar essa simulação de eventos se preocupa em garantir que se apreenda do mundo do trabalho uma amostra que seja a mais representativa possível do fenômeno "indiscreto" que se deseja trabalhar. O conhecimento da situação em seus contornos corresponde à descrição dos fatos em relato objetivo e claro o suficiente para se caracterizar e aumentar o conhecimento acerca do fenômeno estudado. Uma das etapas é conhecida como a fase da inferência, pois buscará deduzir o comportamento da população envolvida com o fenômeno em estudo, a partir da amostra.

As questões didáticas

A preparação para o experimento deve dar aos participantes as condições de olhar com certa profundidade o cenário que será estudado e as questões que serão abordadas. O conteúdo para o estudo sobre os conceitos de Ética, Moral e suas relações com o mundo do trabalho, é encontrado em autores como Srouf, Vázques, Comparato, Boff, entre outros. Neles encontramos os elementos para fundamentar a abordagem teórica necessária a ser considerada nas situações profissionais que serão vivenciadas pelos futuros engenheiros. No entanto, a simples aplicação de uma didática baseada em explanação e exemplos, dialógica em muitos casos, tem revelado que uma significativa parte das respostas que surgem no decorrer da aula configura-se mecânica e superficial. O pensamento não se faz crítico nos problemas apresentados e se limita a buscar apenas a resposta para aquele momento. A atitude displicente evidencia um distanciamento entre a pessoa do estudante e o sentido do estudo realizado e restringe a ação acadêmica ao cumprimento da obrigação gerada pelo professor.

Para romper com este distanciamento, faz-se necessária a criação de um novo ambiente em sala de aula. Uma das formas de construí-lo está nessa estratégia de simulação de um fato real, colocando-se os alunos no lugar dos personagens envolvidos em uma dada situação, na qual a Ética e Moral estarão presentes em suas atitudes e decisões, as quais poderão ser questionadas, gerando daí uma consciência crítica diante dos fatos apresentados.

A simulação de eventos indiscretos não é um simples estudo de caso, é mais que uma representação teatral. Para esse palco há a modelagem de uma situação amostrada do mundo do trabalho. Nela não existem falas decoradas e a criatividade dos diálogos é própria dos participantes. Embora estejam presentes os parâmetros que nortearão as relações, não há falas que definam suas razões e suas intencionalidades. A simulação do real se dá quando os conflitos são expostos pelos personagens (alunos), que se envolvem com a situação, defendem posições e argumentam a favor ou contra, com base não só na bagagem teórica aprendida, mas também em suas definições de qual seria a melhor atitude naquele momento.

De forma objetiva, a organização da atividade inicia-se com conteúdos explanados pelo professor, com pesquisas na bibliografia da disciplina, ou mesmo na Internet. Em um segundo momento, divide-se a classe em grupos de estudo com questões abertas para discussão.

Depois, é apresentada uma situação crítica da qual se depreendem a necessidade de decisão e uma tomada de posição, havendo comportamento humano com atitudes éticas e antiéticas; pressões da direção superior da empresa; multas contratuais; não cumprimento da lei 5.194/66 ou da resolução 218/73 que se referem ao exercício profissional; riscos e manifestações da sociedade. Cada um desses itens tem seu contexto preparado, de modo a criar uma simulação na qual problemas éticos estão presentes, e o futuro profissional estará envolvido. A partir de então, cada grupo, anteriormente definido, se apresentará através

de representantes que assumirão os papéis dos elementos presentes na situação em estudo.

A simulação tem início com uma fala específica, uma pergunta desafiadora, uma descrição de um fato onde a Moral e a Ética exigem um posicionamento. É esse o primeiro evento "indiscreto" que é colocado no foco da questão. A partir daí os argumentos serão apresentados, bem como suas defesas e justificativas, culminando com as decisões que terão de ser tomadas. Os demais alunos da sala, externos a esse grupo de debate, analisarão os posicionamentos, registrarão as respostas e irão preparar-se para um estudo da simulação. Tudo acontece sob o olhar atento do professor que, se possível, não interfere no processo.

É importante lembrar que o curso de Engenharia Elétrica tem duração de cinco anos e esses alunos se encontram no penúltimo semestre do curso. Não terão, portanto, suas convicções morais alteradas na sua essência. O questionamento feito pelos participantes do grupo instiga a busca de respostas com maior embasamento, as quais acabam apoiando-se nos conteúdos estudados. O entendimento e as falhas de interpretação sobre posições éticas, condutas morais, amorais e imorais se destacam na visão crítica da sociedade e revelam-se elementos geradores de calorosas discussões.

Quando se fixa o foco na ação do ser humano, colocado em destaque, de acordo com a situação que se trabalha na simulação, observa-se a compreensão da Ética tomando corpo num saber prático distanciado do saber puramente teórico, no qual, geralmente, apresenta o tradicional processo de explanação, memorização e devolução do conteúdo em uma avaliação.

Estamos nesse contexto voltados para problemas que se apresentam nas relações efetivas, reais, do mundo do trabalho, onde os futuros engenheiros terão suas ações e decisões sob julgamento de outros. Freire (1981, p. 30) nos esclarece que "quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim pode transformá-la e com seu trabalho

pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias”.

O trabalho de fechamento e conclusão da simulação, com a análise final dos relatos dos participantes, cabe ao professor, apontando diferenças dos problemas prático-morais dos Éticos. Assim, conforme nos esclarece Vázquez (2003), a decisão e ação, em termos concretos, refere-se a um problema prático-moral. Contudo, ao investigar como a responsabilidade moral se relaciona com a liberdade e com o determinismo que sujeitam nossos atos, estaremos adentrando um problema teórico, em que a Ética se coloca e se faz em uma dimensão crítica, no que diz respeito à dimensão moral do comportamento do homem.

Um exemplo simplificado para simulação Indiscreta.

Dentro do contexto que vimos desenvolvendo, seria importante ter uma idéia de como se estruturaria a aplicação desse método de ensino. Segue então, de forma simplificada e objetiva, um dos trabalhos desenvolvidos em sala, no qual se contextualiza uma empresa de abrangência nacional, sua topologia e realidade atual.

A grande empresa de telecomunicações Antenas Brasil S&A, presente em todo território nacional, com 12 filiais de vendas em capitais brasileiras, opera com cerca de 4.000 empregados, dentre eles 300 engenheiros de telecomunicações e 1.000 técnicos eletrônicos.

Considerando também o processo administrativo dessas pequenas organizações, ao todo, no ambiente da empresa, existiam por volta de 5.000 pessoas envolvidas. Diante das dificuldades da economia brasileira, a direção decidiu terceirizar as operações não fundamentais e, com isso, metade de seus engenheiros e técnicos foi demitida da organização, retornando, após terem criado pequenas empresas de instalação e manutenção, para atuar na mesma área em que trabalhavam.

Assim a empresa de Engenharia Bits no Ar Ltda. foi formada por dois engenheiros eletricitas com ênfase em telecomunicações e cinco técnicos que atuavam no interior do Estado da Bahia. Faziam projetos completos, desde a instalação elétrica predial até instalações de enlaces de rádio ponto-a-ponto para filiais e representações. No último projeto tiveram que cortar algumas árvores na altura do Morro do Gaporé para terem sucesso na transmissão e atenderem os prazos contratuais. Foram denunciados e a empresa Antenas Brasil S&A acabou recebendo pesada multa.

Na cidade de Belo Horizonte, a empresa Antenas Brasil S&A abriu a pequena empresa F&L Ltda. para sua representação, a qual efetuou negociações para instalação de Internet via WIMAX em condomínios de alto padrão, utilizando-se de uma tabela de preços na qual os impostos de equipamentos e serviços prestados não apareciam claramente (aparentemente manipulados). No envio da fatura dos produtos instalados (com impostos corretos), feita pela empresa Antenas Brasil S&A, os clientes recusaram-se a efetuar o pagamento, alegando má fé na negociação.

As ações de *marketing* dos novos representantes no sul do país, realizada pela empresa TCHÊ S.A., foram efetuadas com propagandas que, ao final, não foram concretizadas da forma prometida, por diversos problemas técnicos e financeiros, gerando descontentamento junto a clientes e levando a perda de contratos, conseqüentemente a uma insatisfação na sociedade local. Clientes antigos alertaram a Antenas Brasil S&A quanto ao que se passava.

Em Brasília, na MP&TM foi descoberto um esquema de presentes a alguns fornecedores da empresa e a compradores representantes de clientes governamentais. Desde canetas folheadas a ouro até aparelhos de TV foram identificados como “agrados”. Tais “presentes” tinham como intuito garantir negócios vultosos nesse ambiente e ter sucesso na competição com os concorrentes mais antigos. O valor superfaturado cobria prejuízos econômicos

desses agrados, mas as ações estavam sendo denunciadas.

A direção da empresa reuniu-se para equacionar o problema e propor uma solução. Uma auditoria foi estabelecida como condição de continuidade das empresas junto a Antenas Brasil S&A. Os diretores e responsáveis técnicos das respectivas empresas foram então chamados para se posicionarem quanto aos fatos divulgados.

Naquela manhã de segunda-feira, estavam todos eles diante da diretoria. Eram seis engenheiros, alguns formados há não mais que cinco anos, sentados na sala de reunião da poderosa Antenas Brasil S&A, tendo em suas mãos o futuro de seus sonhos profissionais. Conseguiriam explicar suas decisões?

A simulação permite, com bastante clareza, trabalhar, por exemplo, a teoria do dever ético apresentada por Kant, o qual propôs que o conceito ético viesse do fato de que cada um deve comportar-se de acordo com princípios universais, como o fato de se cumprir um compromisso assumido, ou seja, o princípio universal de quem assume uma obrigação corresponde ao dever de cumpri-la. É Kant quem coloca, ainda, que qualquer conduta ética deve valer para todos os que se encontrem na mesma situação, sem exceções, e que se deve exigir dos outros o que exigimos de nós mesmos (MOREIRA, 1999). O que significa colocar esse parâmetro como referencial para a simulação que será efetuada? Na teoria está claro; contudo, na prática, o consenso sobre quais seriam os princípios universais tornam o debate rico, instigante e interminável.

Esse trabalho não tem um objetivo quantitativo, mas dentro de um olhar qualitativo é relevante apontar os comentários que são expressos após a realização da simulação. De forma espontânea, muitos deles se colocam de forma positiva quanto ao vivenciado, trazendo colocações como, por exemplo: "estar diante dos colegas e assumir uma posição que sabemos estar eticamente errada nos leva a sentir na pele que estar errado é algo que mexe com a gente e

não dá pra esconder o embaraço que isso nos traz". Ou ainda, na visão de outro participante: "se a empresa nos obrigar a agir de forma incorreta, temos que pensar bem se vamos assumir, pois o mal-estar que vai ficar em nós é muito desagradável e diante dos olhares dos outros, isso parece crescer e crescer e ficamos sem jeito até para respirar". Ou então: "o melhor negócio é deixar a coisas bem claras, sem meias palavras, porque a gente sabe quando está agindo errado e sabe também que vai custar caro depois".

Mas em geral essa simulação os deixa surpresos por romper com o paradigma da aula tradicional, por se tornarem personagens e co-autores, sujeitos do próprio aprendizado. Verifica-se aqui o que nos diz Freire (1981, p. 63) em sua abordagem sobre o homem enquanto ser de relações, quando nos afirma que "no jogo constante de suas respostas, muda seu modo de responder. Organiza-se, escolhe a melhor resposta. Atua nas relações com o mundo."

No semestre letivo o ideal é que haja duas ou três oportunidades para esse tipo de desafio, uma vez que na primeira se apresentam tímidos e retraídos, na segunda estão um pouco mais questionadores e, por fim, na última, tendo pleno conhecimento do trabalho, são profundos e assumem o papel com muita seriedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção de trabalho que nos orienta se apóia na visão de Gadotti (1983) a qual nos incita a decifrar o mundo, no sentido de sair à procura da realidade, escondida além das aparências, camuflada atrás de máscaras e de ilusões. Temos por objetivo dar visibilidade ao mundo real que não se resolve como as "contas que dão certo", por terem sido essas planejadas pelo professor para a avaliação escolar, e apresentar os conflitos e sentimentos que um comportamento não ético pode acarretar. A Universidade pode tornar-se um lugar onde essa conscientização pode ter lugar, na qual as questões éticas devem ser pensadas de forma

séria e consciente na estruturação de uma carreira, de uma vida.

Essa ação pedagógica visa complementar as inúmeras aulas de cálculo, física, circuitos e tantas outras onde o estudante aprende a intervir na natureza, a dominar as leis de campos e ondas, iniciando a transformação do jovem, ainda estudante, no profissional, responsável, sério e ético, que deverá ser capaz de intervir na sociedade.

A simulação de eventos indiscretos permite que o processo de conhecer se estabeleça, conforme nos apresenta Moraes (2003), ao explicitá-lo como algo mais amplo do que a concepção do pensar, raciocinar e medir; envolvendo a percepção, a emoção e a ação, elementos que constituem o processo da vida, fundamentais na dinâmica de nossa existência, nesse complexo que envolve o homem e suas relações com a educação que recebe, com a cultura e a sociedade em que se insere.

Especificamente, a disciplina Ética Profissional exige que se pense o ensino da Engenharia dentro de um quadro social, ultrapassando os tradicionais métodos de ensino, contextualizando o trabalho nos reflexos que a ciência e a tecnologia causam na sociedade e, mais diretamente, no papel dos que são diretamente responsáveis por introduzi-la no dia-a-dia.

Destaca-se a importância de se desenvolver em nossos futuros engenheiros um sentido de responsabilidade e ética, como nos aponta Boff (2003, p. 112): "nessa urgência de uma visão de valores básicos para proporcionar um fundamento ético à emergente comunidade mundial".

REFERÊNCIAS

ANDRIANI, C.S. *Ética: a busca da conduta correta*. Campinas: Dialivro, 2004.

BOFF, L. *Ética e Moral: a busca dos fundamentos*. Petrópolis: Vozes, 2003.

FREIRE, P. *Educação e Mudança*. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GADOTTI, M. *Educação e poder: introdução à Pedagogia do Conflito*. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1983.

GRISPUN, M.P.S.Z. *Educação tecnológica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1999.

MORAES, M.C. *Educar na biologia do amor e da solidariedade*. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOREIRA, J.M. *A Ética empresarial no Brasil*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1999.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. 3.ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

MORIN, E. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Russel, 2004.

PEGORARO, O. *A Ética e Bioética: da subsistência à existência*. Petrópolis: Vozes, 2002.

POSTMAN, N. *Tecnopólio*. São Paulo: Nobel, 1994.

RUSS, J. *Pensamento ético contemporâneo*. São Paulo: Paulos, 1999.

SROUR, R. H. *Ética empresarial: a gestão da reputação*. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

VASCONCELLOS, M, J. E de. *Pensamento Sistêmico: o novo paradigma da ciência*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2003.

VAZQUEZ, A. S. *Ética*. 24.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

Recebido em 20/7/2007 e aceito para publicação em 5/9/2007.

GRUPOS DE PESQUISA: FORMAÇÃO OU BUROCRATIZAÇÃO?

RESEARCH GROUPS: EDUCATIONAL OR BUROCRATIC SPACES?

Marli Eliza Dalmazo Afonso de ANDRÉ¹

RESUMO

O presente texto discute as possibilidades de fazer dos grupos de pesquisa um espaço genuíno de formação, tanto de pós-graduandos quanto de seus orientadores, contribuindo para o fortalecimento das linhas de pesquisa e para a consolidação dos programas de pós-graduação stricto sensu. Aborda aspectos relacionados aos fins da atividade científica e às condições de produção do conhecimento científico. Propõe que os grupos de pesquisa deixem de ter um papel formalista e burocrático e se tornem espaços formativos e de melhoria da qualidade de nossos cursos de pós-graduação.

Palavras-chave: Grupos de Pesquisa; Condições de Produção do Conhecimento.

ABSTRACT

This paper discusses the potential of research groups to become a true educational space for both graduate students and their advisors as well to better delineate research topics and to strengthen graduate programs. The paper focus on

¹ Livre-docência pela USP. Docente, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP. São Paulo, SP. E-mail: <marliandre@pucsp.br>.



**Ponto
de
vista**

goals and conditions of scientific knowledge production. Moreover it proposes that research groups stop being bureaucratic and formalist to become educational spaces to improve quality of graduate courses.

Keywords: *Research Groups; Conditions for Knowledge Production.*

O objetivo do presente texto é discutir as possibilidades de fazer dos grupos de pesquisa um espaço genuíno de formação, tanto de pós-graduandos quanto de seus orientadores, contribuindo para o fortalecimento das linhas de pesquisa e para a consolidação dos programas de pós-graduação *stricto sensu*. A primeira versão desse texto surgiu em resposta a um convite do Grupo de Trabalho Didática, da ANPEd, para debater um trabalho de Maria Isabel Cunha, que se intitulava "Pesquisa e pós-graduação em educação: o sentido político e pedagógico da formação", apresentado na XXVI Reunião Anual da ANPEd, em outubro de 2003.

Tomei como ponto de partida uma afirmação da autora de que *a pesquisa enquanto instrumento de formação não se descola de um contexto político*. Escolhi essa afirmação para iniciar o diálogo, porque a considero fundamental, na medida em que trata dos fins da atividade científica. Como muito bem argumenta Cunha, devemos fazer um esforço para responder questões como: formar para quê? Pesquisar para quê? E sem dúvida endosso a posição da autora de que a pesquisa pode assumir uma dimensão formadora, voltada a processos educativos emancipatórios. Da mesma forma que a autora, creio que o pesquisar deve estar direcionado à formação de sujeitos críticos, intelectualmente autônomos, que participem do processo coletivo de produção do conhecimento e tenham uma inserção crítica na sociedade. O caráter formativo da pesquisa refere-se tanto ao processo de produção do conhecimento quanto ao produto dele decorrente.

O que se busca com a pesquisa? A finalidade primeira da pesquisa parece ser a geração de conhecimentos social e cientificamente relevantes. Pesquisamos para *conhecer* melhor o mundo [e, mais especificamente, o

meio em que atuamos) e para termos maior clareza sobre quais são as ferramentas necessárias para transformação desse mundo num sentido de justiça e equidade.

Temos clareza de que o conhecimento é fruto de um processo coletivo. No nosso caso, participamos de uma comunidade de pesquisadores que se dedica à investigação das problemáticas educacionais, com o objetivo de compreendê-las, e com o apoio nos conhecimentos já acumulados, interpretá-las e sugerir caminhos para superar os pontos críticos e reforçar as conquistas. Nesse processo de produção coletiva de conhecimento e de comunicação com o outro, de nossas descobertas, podemos imprimir às nossas ações um caráter formador e emancipatório. Formador, enquanto nos dispusermos a compartilhar nossas buscas e nossas descobertas com nossos alunos, com colegas da área e com outros interessados. Emancipatório, se entendermos que, ao conhecer melhor a realidade, podemos agir mais efetivamente sobre ela, mudando-a na direção desejada. Estaremos mais livres para escolher e para nos livrarmos das amarras da dependência e da submissão.

A segunda parte da afirmação de Cunha me provocou uma reflexão que vai um pouco além da dimensão formadora da pesquisa e trata das *condições* necessárias para produzir novos conhecimentos, ou seja, para fazer pesquisa.

Como grande parte da pesquisa brasileira se desenvolve nos programas de pós-graduação, cabe analisar as condições concretas de que esses programas dispõem para que pós-graduandos e docentes realizem seus trabalhos.

Uma primeira constatação a ser feita, nesse sentido, é de que o quadro que se visualiza não é de maneira alguma animador. Tivemos, nos últimos anos, uma redução drástica nas

verbas para financiamento da pesquisa, ao mesmo tempo em que houve enxugamento do quadro de docentes, sem reposição das aposentadorias, com conseqüente sobrecarga dos que permaneceram nas Instituições de Ensino Superior. Cresceu muito o número de cursos e de pós-graduandos, mas as quotas de bolsas não cresceram na mesma proporção. Houve encurtamento dos prazos para conclusão do mestrado, medida que também não foi acompanhada por uma política de atribuição de bolsas para garantir dedicação integral ao curso. Acrescente-se a isso a desativação de programas como o PIDCT, que possibilitava o afastamento remunerado dos docentes para realizarem seu doutorado em tempo integral.

A questão do financiamento da pós-graduação, sob a forma de bolsa ou de outros auxílios financeiros, afeta diretamente a qualidade dos processos de formação e a produção do conhecimento nos cursos de pós-graduação. A suspensão, por um longo período, das taxas de bancada do CNPq e a redução das verbas do PROAP/CAPEs - que permitiam a compra de livros para a biblioteca dos cursos, a promoção de palestras e seminários de professores visitantes e o apoio a alunos e professores para apresentação de trabalhos científicos em congressos -, a distribuição de quotas de bolsas de pós-graduação - que não acompanhou o crescimento dos cursos, nos últimos anos -, foram medidas que acabaram comprometendo as atividades de enriquecimento do currículo, a qualidade da formação discente e dos produtos dos cursos.

Mas não só os discentes e seus trabalhos vêm sendo afetados pela deterioração das condições de produção de conhecimentos. Os docentes também vêm assistindo, nos últimos 10 anos, a uma mudança nas condições de realização da pesquisa em educação. A começar pelos financiamentos que vêm minguando. Se, nos anos 80, a FINEP e o INEP davam apoio a pesquisas da área, nos anos mais recentes esse apoio quase foi extinto. O financiamento de pesquisas ficou praticamente restrito ao CNPq, com as bolsas de produtividade - só recentemente

foram retomados os auxílios financeiros -, além dos programas de auxílio das Fundações Estaduais. Entretanto tanto no CNPq quanto nas Fundações Estaduais, a competição pelas verbas vem sendo enorme, porque aumentou muito o número de pesquisadores (doutores) qualificados nos últimos anos, sem que o número de bolsas produtividade e de auxílios acompanhasse esse crescimento.

Talvez mais grave que a redução dos financiamentos tenha sido a subtração acentuada do tempo crítico dos pesquisadores nos últimos anos. Com as aposentadorias nas universidades públicas, e com os processos de enxugamento do quadro de docentes, os que permanecem na ativa estão cada vez mais sobrecarregados com aulas, comissões, reuniões, pareceres, trabalhos de alunos para ler e avaliar, sobrando muito pouco tempo para a produção intelectual, para a reflexão, para a crítica e para o tão necessário aprofundamento dos trabalhos de pesquisa.

Tendo que atuar em condições tão adversas, o pesquisador precisa despender muito esforço e energia para manter o nível de qualidade do trabalho científico.

Face a esse quadro, propõe-se - ao lado de outras medidas urgentes e necessárias, como a defesa de verbas e de melhores condições de pesquisa junto às agências financiadoras, nos fóruns públicos de debates, e em nossas associações científicas -, que se lute em nossas Instituições por mais recursos e melhores condições de trabalho e que se procure fazer funcionar efetivamente os grupos de pesquisa. Esses grupos podem ter um papel formador muito importante, favorecendo o estudo e o debate de problemáticas comuns, o aprofundamento de temáticas pela troca de saberes e experiências e a produção intelectual coletiva. Precisam deixar de ser uma norma, uma invenção do CNPq, e se tornar um verdadeiro espaço de produção do conhecimento e de melhoria da qualidade dos nossos cursos de pós-graduação.

Na Plataforma Lattes do CNPq, o grupo de pesquisa é definido como "um conjunto de indivíduos organizados hierarquicamente:

- ∞ envolvidos profissional e permanentemente com atividades de pesquisa;
- ∞ cujo trabalho se organiza em torno de linhas comuns de pesquisa; e
- ∞ que, em algum grau, compartilham instalações e equipamentos.

Ainda segundo a Plataforma Lattes: cada grupo de pesquisa deve, portanto, organizar-se em torno de uma liderança (eventualmente duas), que é a fonte das informações constantes na base de dados. Na quase totalidade dos casos, esses grupos se compõem do pesquisador e de seus estudantes.

O que me parece discutível nessa definição da Plataforma Lattes é a proposta de que o grupo se organize de forma hierárquica, ou seja, sob uma liderança (eventualmente duas). Num grupo maduro, com vários participantes seniors, será necessário manter essa organização? O modelo que orienta essa proposta parece ser o do grupo composto pelo orientador e seus orientandos, formato muito comum em certas áreas do conhecimento, mas não necessariamente em todas. De qualquer maneira, a criação do Diretório de Grupos de Pesquisa parece ter tido o grande mérito de induzir a organização e institucionalização dos grupos de pesquisa, uma iniciativa muito positiva, se não se transformar em mera formalidade, ou em mais uma normatização.

O que estamos propondo aqui é que se vá além da norma burocrática e se procure fazer do grupo de pesquisa uma verdadeira experiência formadora, colaborando com a consolidação de linhas de pesquisa, com a qualidade dos trabalhos científicos e com o fortalecimento dos Programas de pós-graduação da área de educação.

Os grupos de pesquisa podem constituir-se numa forma interessante de preservar o nível de qualidade das dissertações, face ao encurtamento dos prazos de mestrado. Se os programas de pós-graduação oferecerem ao mestrando a oportunidade de inserção num projeto coletivo, em que seja possível (com)partilhar de

um referencial teórico comum e, ao mesmo tempo, desenvolver, apoiado pelo grupo, um ângulo específico de uma problemática mais ampla, o trabalho final pode vir a atingir um nível muito melhor em termos de qualidade, do que se feito isoladamente.

No doutorado, os grupos de pesquisa também podem ser uma boa alternativa, tanto por proporcionar a oportunidade aos pós-graduandos de discussão coletiva e de troca com pesquisadores mais experientes (os docentes do programa), quanto por oferecerem um laboratório de aprendizagem de orientação de trabalhos científicos. Afinal, os doutorandos são os orientadores de amanhã e possivelmente serão também líderes de grupos de pesquisa. Nos espaços criados pelos grupos de pesquisa, esses futuros orientadores terão oportunidade de aprender a lidar com os embates próprios ao trabalho coletivo, que envolvem tanto tensões intelectuais quanto emocionais e estarão, assim, preparando-se para lidar com essas mesmas questões em seus contextos institucionais.

Uma dimensão importante a ser explorada no grupo de pesquisa é a da pluralidade na sua composição. A diversidade pode tornar-se um fator de crescimento, se bem aproveitada. O grupo pode reunir participantes com formação e experiência variadas, de modo que uns possam aprender com os outros. Há vários casos de sucesso que caminharam nessa direção.

Os formatos que podem assumir os grupos de pesquisa são múltiplos: podem ser simples ou complexos, evoluir de um formato para outro, ou associar diferentes formatos. Há o modelo mais simples, que reúne o orientador e seus alunos, pós-graduandos e graduandos, no desenvolvimento de um projeto. Esse projeto pode desdobrar-se em sub-projetos que constituem as dissertações, teses, trabalhos de conclusão, discutidos e aprofundados no âmbito do grupo. Outro modelo, um pouco mais complexo, é o que reúne vários orientadores de uma Linha, com seus orientandos. O ponto comum pode ser o referencial teórico ou uma temática. Pode ter um eixo comum e vários sub-projetos.

Cada orientador pode, ao mesmo tempo, participar do grupo de colegas de sua Linha de Pesquisa e de outro grupo que aborde uma temática que amplie ou complemente seus interesses. Esses grupos podem, por sua vez, vincular-se a colegas e grupos de outras instituições, nacionais ou internacionais.

Para que o grupo possa efetivamente funcionar, ou seja, para que se torne uma instância formadora, há que se atentar para a sua forma de gestão. É preciso que cada participante tenha clareza de seu papel no grupo e de suas responsabilidades, pelas quais terá que responder. A experiência tem mostrado que a *forma de gestão do grupo é um importante fator na sua continuidade e nos seus resultados*. Alguns elementos importantes são: espaço para reunião do grupo e para o material da pesquisa, um cronograma mais ou menos rígido a ser seguido, registros escritos dos encontros, distribuição e cobrança das tarefas e sistematização da produção coletiva.

O Programa de pós-graduação pode ser duplamente beneficiado com a estruturação dos grupos de pesquisa: por um lado pode ter seu perfil melhor delineado, com o adensamento das linhas de pesquisa, e por outro, os pós-graduandos podem desenvolver um trabalho científico de melhor qualidade, superando a fragmentação temática e a pobreza metodológica, problemas freqüentemente criticados nos trabalhos da área.

Os grupos de pesquisa oferecem ainda uma interessante oportunidade de integração dos novos doutores na dinâmica dos programas de pós-graduação. No momento atual da pós-graduação brasileira, tem havido renovação do corpo docente dos programas, tanto por conta das aposentadorias quanto pela política de qualificação das universidades, que têm encaminhado seus docentes para realizar doutoramento. No retorno às instituições de origem, esses novos doutores podem inserir-se progressivamente no cotidiano dos programas de pós-graduação de suas IES, filiando-se aos grupos de pesquisa.

Esse apelo para a valorização do grupo de pesquisa enquanto espaço de interações e de troca de saberes e o destaque que foi dado ao seu papel formador no aprendizado da pesquisa e na produção coletiva de conhecimento remetem-nos a outro ponto importante do texto de Maria Isabel Cunha, o dos impasses que estamos vivendo no campo da formação e da pesquisa. Os dois impasses que ela analisa me parecem extremamente relevantes e merecem um cuidadoso exame por parte da comunidade científica: um que diz respeito ao campo epistemológico da educação e o outro que trata de uma tendência recente dos programas de pós-graduação de se estruturarem em Linhas de Pesquisa.

São dois impasses que podem ser separados para fins de discussão, mas que tocam em pontos comuns. Ambos nos remetem a questões sobre a especificidade do pedagógico e sobre a natureza interdisciplinar da educação. Buscar, por um lado, delimitar tanto quanto for possível o campo da educação e, por outro lado, não perder de vista suas interfaces com outros campos do conhecimento. "A natureza do efeito interdisciplinar não pode, entretanto, descaracterizar a educação como núcleo que precisa ser mantido enquanto matriz e objeto" (p.9), adverte Maria Isabel Cunha, e sugere que não se atue de forma dicotômica, ora apegando-se à especificidade, ora negando-a, mas que se tente preservar o sentido pedagógico da ação. Encontrar um caminho que ajude a superar o impasse, é sem dúvida uma tarefa difícil.

Outro aspecto importante abordado no texto é o do novo arranjo que os programas de pós-graduação encontraram para articular docentes, disciplinas e produção intelectual, seja na forma de campos temáticos ou de linhas de pesquisa. Segundo ela, esse arranjo caminha em direção à interdisciplinaridade, ao trabalho coletivo, à produção intelectual conjunta. Os benefícios parecem evidentes, como já foi pontuado ao se tratar dos grupos de pesquisa. Resta ponderar o outro lado da questão, enfatizando alguns aspectos lembrados por Cunha:

- ∞ como compatibilizar a riqueza dos enfoques distintos (de metodologias, de temáticas, de pesquisadores com diferentes formações) com a do adensamento necessário?
- ∞ como manter a preocupação com o aprofundamento das linhas de pesquisa, sem sufocar a emergência de novas temáticas?
- ∞ como não deixar que o coletivo se torne uma instância de poder, mas se constitua numa verdadeira experiência de exercício democrático?

Como mencionado em relação aos grupos de pesquisa, a organização dos programas de pós-graduação em linhas de pesquisa ou campos temáticos deve ser uma oportunidade para a aprendizagem do trabalho coletivo, para a formação de novos pesquisadores e para o aperfeiçoamento dos mais experientes e, sobretudo, para a realização de trabalhos científicos mais consistentes, contribuindo para o fortalecimento da área. Não deve, pois, constituir-se em uma norma burocrática ou em mera formalidade para “atender o modelo da CAPES”. Se a área de educação optou por abandonar as áreas de concentração, para estruturar-se em linhas de pesquisa, cabe refletir como tirar o melhor proveito dessa opção em prol do crescimento da área. Esse é o nosso compromisso e a nossa responsabilidade.

O texto de Maria Isabel Cunha discute ainda as tendências na cultura de formação, apontando a ampla produção dos “estudos qualitativos”, nos últimos anos, como uma delas. Com isso, ela nomeia os estudos micro, centrados

em “metodologias de inspiração fenomenológicas, hermenêuticas e etnográficas, principalmente” (p.5). Aqui talvez caibam duas observações: uma de ordem mais geral e outra um pouco mais específica. Ao tentar classificar nossos trabalhos, precisamos cuidar para superar a tão ultrapassada dicotomia qualitativo/quantitativo, acentuando, sim, a perspectiva geral da coleta e análise de dados, enfatizando os pressupostos que orientaram a construção do objeto e esquecendo os modismos. Precisamos também estar mais atentos a questões de rigor no desenvolvimento das pesquisas e a questões de ética, seja no tratamento com os sujeitos-participantes, seja na divulgação/devolutiva dos resultados da pesquisa.

A autora finaliza o texto reportando-se à pergunta que o inicia: Pesquisar para quê? E suas considerações voltam-se para a dimensão formadora da pesquisa: segundo ela, “a pesquisa desenvolve nos sujeitos capacidades cognitivas de compreensão do mundo” (p.12) que o colocam em atitude indagativa diante da realidade, e portanto, em “estado permanente de aprendizagem”. Além disso, diz a autora: “a pesquisa devolve aos sujeitos sua condição de protagonistas no processo de construção da realidade, atingindo as subjetividades no sentido positivo de elevar a sua auto-estima.” A autora resume, com isso, seus argumentos, mostrando que a dimensão formadora da pesquisa é uma perspectiva que afeta o sujeito no processo de constituição de sua identidade, e por isso ela é tão importante.

Recebido em 21/5/2007 e aceito para publicação em 16/8/2007.

MESTRANDA, EU?

A MASTER DEGREE STUDENT? ME?

Ana Maria de CAMPOS¹
Diléia Aparecida MARTINS¹
Juliana MANTELATTO¹
Luciana Teston SIVALLE¹
Wânia Cristina Tedeschi RAMPAZZO¹

RESUMO

O texto tem como objetivo abordar a formação do educador e da educadora como um processo que se vivencia ao longo da vida, mas que, a partir do Mestrado em Educação, se abre a novas descobertas, desafios e assombros, porque insere essas pessoas em um contexto de pesquisa socialmente reconhecido como espaço de produção do conhecimento científico. Questionar os procedimentos de produção do conhecimento e o seu papel na sociedade é também dever desse educador, dessa educadora que se encontram no estágio de autoconstrução como pesquisadores. Defende a idéia de que o contexto acadêmico é potente para a incursão em novas experiências formativas por proporcionar o convívio entre sujeitos portadores de diferentes opções teóricas e políticas, favorecendo a pluralidade no debate das idéias e das ações. A construção biográfica demanda um longo percurso em um mundo em constantes transformações, exigindo dos educadores e educadoras uma constante e permanente postura reflexiva sobre a sua prática no contexto educacional em que estão inseridos. Essa escrita biográfica tem a intenção de compartilhar com outros pesquisadores e pesquisadoras os impasses vividos no princípio dessa jornada.

Palavras-chave: Formação do Educador-Pesquisador; Construção do Conhecimento; Escrita Autobiográfica.

ABSTRACT

This text aims to discuss the formation of the educator as a process experienced through all life. At the point he attends his Master degree school, new perspectives, challenges, and fears come up to

¹ Mestrandas, Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC-CAMPINAS. Campinas, SP. E-mail: <belobelo_22@yahoo.com.br>; <dileiamartins@hotmail.com>; <jumantelatto@hotmail.com>; <lutestonsivalle@yahoo.com.br>; <lrampazzo@gmail.com>.

him, once they place him in a context of a socially recognized research, considered as a production area for scientific knowledge. To question the procedures of knowledge production and its role in society is also the educator's duty, once he is in a level of self-formation as a researcher. The text defends the idea that the academic context is powerful for the incursion in new formative experiences for it promotes the social contact among people of different politic and theoretical views, allowing debates with a diversity of ideas and actions. The biographical construction demands a long way in a world in constant transformations, requiring from the educator a permanent reflective attitude about his practice in the educational environment. This biographical writing intends to share with other researchers the experiences at the beginning of this journey.

Keywords: Formation of the Educator-Researcher; Construction of Knowledge; Self-Biographical Writing.

Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.
Paulo Freire

Relembrando Paulo Freire (1978), podemos mais uma vez, professar que “a unidade dialética entre ação e reflexão, prática e teoria” nos é imposta em qualquer contexto no qual estejamos inseridas. A identidade de um educador ou de uma educadora está intimamente ligada à sua prática, pois é nela que se expressa com vigore sem rodeios a sua concepção de educação.

Assim, sabemos que ação do educador e da educadora não se dá no vazio, desprendida da realidade, pois é parte de um contexto sócio-histórico global; por isso, a necessidade de contínua e insistente investigação e reflexão sobre a prática é uma atitude quase incontornável. Segundo Severino

É educador todo homem que assume um compromisso com a realidade social da comunidade onde vive. É uma questão existencial, com a qual não se pode brincar [...] O educador é aquele que entende seu projeto educacional como necessariamente um projeto político, ou seja, aquele

que assume a educação como um processo que tem a ver com a negação do *status quo* da sociedade, com a transformação desta sociedade, que exige uma práxis política, que apela por uma *polis* mais digna, mais justa e mais humana. (1978, p. 135 e 136).

A busca por um programa de mestrado em Educação não se apresentou para nós como uma opção estritamente acadêmica, mas, sobretudo, voltada à problematização de nosso contexto e prática social, como uma “*curiosidade epistemológica*”² em construção. Dentro dessa perspectiva é que foram geradas as nossas inquietações, e podemos afirmar que elas se tornaram realidade muito antes da elaboração do projeto de pesquisa, da escolha do tema ou da percepção de uma problemática. O que nos impulsionou foi o desejo, a busca, a curiosidade não burocratizada.

Diante dessas buscas, formulamos o projeto de pesquisa, enfrentamos um processo

² *Curiosidade epistemológica* é um conceito desenvolvido por Paulo Freire em dois livros: *Cartas à Cristina* e *À sombra desta mangueira*. “Para refletir teoricamente sobre minha prática não me é necessário mudar de contexto físico. É preciso que minha curiosidade se faça epistemológica. O contexto apropriado para o exercício da curiosidade epistemológica é o teórico. Mas, o que torna teórico um contexto não é seu espaço e sim a postura da mente. Daí que possamos converter um momento do contexto concreto em momento teórico” (2006, p. 78).

seletivo que envolveu prova específica da área e entrevista. Acreditávamos, até então, que aqueles eram os momentos mais difíceis do mestrado. Quanta ingenuidade!

Iniciadas as aulas, nova etapa começava a ser vivida e os problemas, as descobertas, as mudanças foram sendo tecidas por todas e cada uma ao mesmo tempo, numa trama de relações potencialmente criativa. Como um turbilhão as novas informações, as angústias, os medos nos assaltaram e provocaram-nos o desejo de compartilhar esse percurso por meio da escrita de um texto coletivo.

Nesse momento, refletir a partir do lugar, desse novo lugar, propicia, a cada uma de nós, o repensar dos caminhos e descaminhos percorridos neste processo de formação de educadora-pesquisadora. Um desses caminhos foi despertado por Freire (1976, p.10) em importantes considerações sobre o ato de estudar: "é uma forma de reinventar, de recriar, de reescrever – tarefa de sujeito e não de objeto. Dessa maneira, não é possível a quem estuda, numa tal perspectiva, alienar-se ao texto, renunciando assim à sua atitude crítica em face dele".

Um pesquisador não deve limitar-se às próprias idéias e nem aceitar as idéias de outros autores como definitivas. É a postura frente à leitura que possibilitará melhor compreensão do texto e das idéias do autor, permitindo o diálogo recíproco; entretanto não basta limitar-se ao conhecimento construído, é preciso que haja uma postura curiosa, de indagação, fundamental para a construção de novo conhecimento.

Nessa dimensão, construir conhecimento é oportunizar o pensar, o re-elaborar que faça emergir uma outra compreensão da realidade. É no contexto dessa nova compreensão da realidade que conseguimos repensar as verdades que nos foram apresentadas, permitindo assim novos olhares, na tentativa de elaborar outras verdades, sempre provisórias, visto que provisórias são nossas aproximações do real.

Mas como permitir novos olhares, novas verdades, se fomos forjadas para calar as

inquietações? Não nos podemos esquecer de que a escola que freqüentamos e na qual nos formamos é uma escola marcada pelas contradições de classe e, por isso mesmo, demanda de nós uma aguçada percepção para compreender o contexto social no qual a educação e os sistemas de ensino foram criados e cristalizados. Sem essa clareza, corremos o risco de nos comprometer com um tipo de educação *domesticadora* a serviço do poder, da exploração e do lucro mercadológico. Há bastante tempo Maurício Tragtenberg (1979, p.76) denunciava que a universidade

Não é uma instituição neutra; é uma instituição de classe, onde as contradições de classe aparecem. Para obscurecer esses fatores ela desenvolve uma ideologia do saber neutro, científico, a neutralidade cultural e o mito de um saber "objetivo", acima das contradições sociais.

Apesar de sermos providas do fantástico poder da curiosidade, da busca e da problematização, temos também enorme capacidade de adaptação e principalmente de acomodação; com isso, muitas vezes naturalizamos também nosso olhar, nosso poder de questionamento e estacionamos nossa busca tão logo encontramos uma simples resposta.

Desde muito cedo as crianças são rotuladas de "xeretas" por serem curiosas e perguntadeiras, como se esse comportamento fosse negativo. Devemos lembrar-nos de que ensinamos as crianças através de pequenas ações, como por exemplo, na utilização de cantigas infantis, tais como aquela "*inocente*" música da aranha, que ao subir pela parede, após a chuva é tachada de teimosa, e não como persistente, na busca do que deseja. Infelizmente, nos atuais moldes das escolas, as crianças, desde muito cedo, são obstaculizadas de desenvolver duas importantes atitudes imprescindíveis ao pesquisador: a curiosidade e a persistência.

Contrariando o fato de satisfazermos nossa busca com respostas simples e rápidas e

permanecermos com verdades aparentemente confortáveis, é que nos colocamos o desafio de refletir sobre a nossa prática, contextualizando-a no momento histórico em que vivemos o nosso “*que fazer*” educativo. Esse foi o sentido que nos moveu a voltar à academia em busca de outras oportunidades de reflexão a partir de um coletivo, que, por heterogêneo e contraditório, nos pode favorecer um engajamento qualificado em defesa da escola pública e de qualidade para todos os brasileiros. “A prática de pensar a prática é a melhor maneira de aprender a pensar certo”, ensinou-nos Paulo Freire (1978, p. 65) insistentemente.

Não nos isentamos dos equívocos e dos erros, mas ousando querer saber mais e melhor compreender nosso *jeito de ser* na educação, é que nos lançamos nesse itinerário um tanto quanto imprevisível. Como afirma Thiago de Mello, o caminho se faz ao caminhar, por isso nos pusemos a caminhar. Com quem vamos contar, o que vamos criar, depende de nossas opções políticas, lembrando sempre que não nos é possível crer em uma educação neutra ou distanciada de fins politicamente estabelecidos.

Depois de ter um encontro teórico com Marx ou com as músicas de Chico Buarque e Milton Nascimento, ou, ainda diante do que afirma Paulo Freire acerca do futuro enquanto “algo que se vai dando, e esse “se vai dando” significa que o futuro existe na medida em que eu ou nós mudamos o presente”. O que dizer da nossa trajetória?

Freire completa: “é mudando o presente que a gente fabrica o futuro; por isso, então, a história é possibilidade e não determinação.” (2005, p. 90). Para lidar com seres humanos, é preciso reconhecer que somos nós antes de tudo: humanos, agentes de uma realidade sócio-cultural na qual nos construímos enquanto produção e reprodução histórica.

À medida que nos vamos apropriando dos elementos abstraídos da interação com a realidade, vamos constituindo-nos entre o nosso lugar e um lugar que não nos pertence por completo, que é o lugar do outro. Sair do

pantanal no qual estamos inseridas seria atentar contra nossa natureza. Assim, preferimos entender que nossa formação se consolida em meio às expectativas – alcançadas ou não –, aos nossos anseios e, sem sombra de dúvida, à realidade da qual tomamos parte. Essa realidade manifesta-se no tempo, conectado simultaneamente entre o presente – passado – futuro, visto que essa totalidade compõe a trajetória de quem vive a caminhar, projetando-se para o futuro.

Löwy (2006, p. 47) nos mostra ainda que:

a objetividade científica do método positivista que o sociólogo, que está enterrado até a cintura no pantanal de sua ideologia, de sua visão social de mundo, de seus valores, de suas prenoções de classe, sai dessa puxando-se pelos próprios cabelos, arrancando-se do pantanal para atingir um terreno limpo, asséptico, neutro, da objetividade científica.

Ao contrário do que sugere a ideologia positivista, acreditamos que o nosso lugar de formação é, primeiramente, o nosso espaço sócio-cultural, conforme afirmava Vygotsky (1994), que, desde o nascimento, vivenciamos etapas de desenvolvimento da linguagem para atingir maturidade na forma de representação simbólica. Não somos seres inatos, mas sim seres em construção, lapidados não com qualquer material – somos e nos fazemos de material humano.

Reaprendemos que nosso ofício se situa na dinâmica histórica da aprendizagem humana e significados mais abertos. Reaprendemos que nosso ofício se situa na dinâmica histórica da aprendizagem humana, do ensinar e aprender a sermos humanos. Por aí [...] descobrimos que nossa docência é uma humana docência (ARROYO, 2000, p. 53)

Descobrimos nesse momento que somos mestrandas – humanas mestrandas – e nessa

situação estamos aprimorando nossa condição de pesquisadoras, investigando o contexto educacional do qual somos parte e produto, refinando o nosso relacionamento com o outro e, ao mesmo tempo, aprofundando o nosso auto-conhecimento.

Nessa busca pelo outro ou pelo nosso objeto de pesquisa, verificamos que se trata de um processo que não é estático, imutável, pois está em constante transformação, assim como nosso pensamento. Segundo Bohm *apud* Moraes (1997)

[...] o fato de o pensamento ser compreendido como estando em processo e o fato de todo conhecimento ser produzido, comunicado, transformado e aplicado no pensamento implica que o conhecimento deva ser também compreendido como algo estando em processo. (p.76)

Ainda refletindo sobre o processo, de acordo com Doll Jr. (1997, p.153), em 1933, dizia Dewey que “[...] o pensamento em si é um processo [...] ele está em contínua mudança enquanto a pessoa pensa”.

Esse ato de pensar, e em especial, de pensar no coletivo, é que caracteriza as ciências humanas. Um pensar que se modifica num determinado tempo e espaço, que se constrói e reconstrói continuamente. E como afirma Alves (2002, p. 28):

[...] conseguimos abrir novos espaços tempos para que, de todas as maneiras, aprendamos a ouvir e a falar, a criticar e a defender, a participar e a organizar, a ajudar e a ser ajudado, a compartilhar, a dar e receber, em um processo sempre crescente de solidariedade intelectual, aprendendo a respeitar o outro enquanto legítimo outro.

Mesmo as ciências exatas, consideradas até há bem pouco tempo possuidoras de regras e conceitos imutáveis, estão passando por mudanças que têm sido nomeadas como crise

de paradigma. Nesse contexto, o paradigma até então dominante está entrando em declínio, cedendo espaço para um novo paradigma de emergente.

Moraes (1997) aborda a questão do novo paradigma emergente no seu livro *O paradigma educacional emergente*, fazendo uma analogia entre pensamento e pesquisa. Nós, enquanto pesquisadoras, devemos exercitar a constância da reflexão, cujo movimento permite analisar as mudanças necessárias que uma pesquisa qualitativa ou quantitativa exigem.

Alves (2002, p. 27) contribui com essa reflexão ao referendar que as verdades são parciais, instáveis e passíveis de superação, portanto,

[...] é indispensável que nos lembremos que precisamos nos colocar sob suspeita naquilo que descobrimos/ inventamos/ contamos, o que nos leva, portanto, a termos que nos observar, pois em tudo isso nossos valores nos compelem a certas ações e não a outras, a dizer certas palavras e não outras.

Diante dessas reflexões, indagações e descobertas dos primeiros passos no mestrado e do reconhecemo-nos como pesquisadoras, acreditamos ser fundamental que estejamos, antes de mais nada, preparadas para novos olhares, novas possibilidades e principalmente, para respostas inusitadas de nossas hipóteses e questionamentos iniciais. De acordo com o que observa Alves (2002, p. 27): “[...] identificamos uma rede necessária à nossa vida, enquanto cientistas e seres humanos, que é necessária em nossos tantos cotidianos: a troca de olhares”.

Aceitamos o convite para sermos pesquisadoras, vivenciando os desafios de construir novos conhecimentos, não de forma passiva como receptoras de novas idéias, mas também como influenciadoras de novas idéias.

Assim, queremos convidá-lo querido leitor, querida leitora, a engajar-se nessa jornada de novos cientistas que vêm se formando no Brasil e que querem, sobretudo, que a ciência seja feita

a favor do povo, da democratização dos sistemas de ensino e da melhoria da qualidade de vida para toda a população brasileira.

Campinas, inverno de 2007.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. A experiência da diversidade no cotidiano e suas conseqüências na formação de professoras. In.: FILHO, Aldo V e MONTEIRO, Solange C. F. (orgs.) *Cultura e conhecimento de professoras*. RJ: DP&A, 2002.
- ARROYO, Miguel. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BOHM, David. *A totalidade e a ordem implicada: uma nova percepção da realidade*. SP: Cultrix, 1991.
- DOLL JR, William E. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FREIRE, Paulo. A alfabetização de adultos: é ela um que fazer neutro? *Educação & Sociedade*, SP: UNICAMP / Cortez & Moraes, ano I, n. 1, p. 64-70, set. 1978.
- FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 6.ed. SP: Cortez, 2005.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. SP: Cortez, 1982.
- FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. SP: Olho d'Água, 2006.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. RJ: Paz e Terra, 1976.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. SP: Paz e Terra, 1996. (p. 29 – epígrafe).
- MORAES, Maria C. *O paradigma educacional emergente*. Campinas, SP: Papyrus, 1997.
- LÖWY, Michael. *Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista*. 17. ed. SP: Cortez, 2006.
- SEVERINO, Antônio J. Quem educa o educador? *Educação & Sociedade*, SP: Cortez & Moraes / CEDES, ano I, n. 3, p. 133-136, maio 1979.
- TRAGTENBERG, Maurício. A delinquência acadêmica. *Educação & Sociedade*, SP: Cortez & Moraes / CEDES, ano I, n. 3, p. 76 – 82, maio 1979.
- VYGOTSKY, L.S. *A Formação Social da Mente*; trad. José Cipolla Neto. - São Paulo: Martins Fontes, 199
- Recebido em 20/7/2007 e aceito para publicação em 6/9/2007.*

POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

PUBLIC POLITICS, EDUCATION AND LONG-DISTANCE EDUCATION

Elizabeth Adorno de ARAÚJO¹
Roseli CASTRO²
Silvana Bueno Teixeira RETT²

RESUMO

Uma educação universal e de qualidade é fundamental para o crescimento econômico e social de qualquer país. No entanto, a educação é um processo complexo que enfrenta novas dificuldades nos dias de hoje, quando se pensa no avanço das tecnologias nessa área.

Nessa perspectiva, o presente texto traz uma reflexão a respeito dos novos desafios que se impõem à Educação de modo geral, e à Educação a Distância em particular, a partir das mudanças sociopolíticas e econômicas ocorridas no mundo devido ao processo da globalização. Aborda também a necessidade das políticas públicas e educacionais repensarem a tecnologia para que ela não seja posta como inexorável, como inimiga, que domina e manipula, nem como a panacéia da Educação.

Palavras-chave: Política Educacional; Educação; Tecnologia.

ABSTRACT

A good and universal education is essential for the economic and social development of any country. However, the education is a complicated process that faces new problems, when we think about modern technology in this area of knowledge.

This text is about a reflection regarding the new challenges that are imposed to education in general, and to the long-distance education in particular, from the socio-political and economical changes

¹ Doutorado em Educação pela UNICAMP. Docente, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC-CAMPINAS. Campinas, SP. E-mail: <elizabeth@dglnet.com.br>.

² Mestrandas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. E-mail: <rosecast@hotmail.com>; <siltrett@bol.com.br>.

occurred in the world, owing to the process of globalization. This article also deals with the necessity of the public and educational policies think over the technology so that it will not be seen as something inexorable, somewhat evil, that dominates and manipulates, nor as a panacea of Education.

Keywords: *Public Policies; Education; Technology.*

As grandes mudanças sociopolíticas e econômicas ocorridas no mundo, potencializadas a partir da década de 90, têm recebido várias denominações: globalização, internacionalização, mundialização, modernização, era do "ciberespaço", como conceitua Lévy (1996), e, conseqüentemente, essas transformações remetem-nos às políticas públicas brasileiras, que se vêm moldar a essas novas concepções para que o país esteja inserido no mundo moderno, tendo como referência o modelo econômico neoliberal.

Novos desafios se impõem, portanto, à educação a partir de reformas educativas mais globais, que culminam com a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990.

No caso do Brasil, especificamente, essa modernização chega por meio da economia emergente, na obediência aos propósitos de órgãos financeiros internacionais como o Banco Mundial (BM), do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que têm por objetivo manter o sistema capitalista. (VANDERGORN, 2001).

Ao contrário do que muitos podem imaginar, educação a distancia não é novidade, e muito menos está ligada às novas tecnologias de comunicação. Desde que se inventou a escrita e o papel, mestres e alunos trocam informações educacionais mesmo estando em espaços geográficos distintos. No Brasil, cursos de formação baseados em material enviado pelo correio e, posteriormente, cursos televisionados, são praticados há muito tempo.

As transformações sociais e econômicas em curso, sob a égide da ideologia neoliberal, trazem a tendência ao emprego de uma mão-de-obra qualificada, escolarizada, dedicando pouca atenção aos reais problemas produzidos pela estrutura capitalista.

Essa interconexão do mundo, no mercado de trabalho, gerou tal competitividade, que os trabalhadores precisam ter domínio da tecnologia e o maior número de conhecimentos possíveis. Para a resolução do problema do mercado de trabalho, a educação passou a ser considerada como um dos pilares que possibilitam a inserção mais vantajosa do país no mercado globalizado. Supostamente, um país com um índice alto de escolaridade pressupõe um país emergente e desenvolvido.

As relações sociais, sob a hegemonia das relações sociais capitalistas, podem ser traduzidas neste início de milênio como resultantes das complexas e significativas mudanças, visibilizadas pela expressiva revolução tecnológica, as quais têm engendrado alterações significativas no processo produtivo e, em decorrência, no conteúdo e nas formas de trabalho até então vigentes. (DOURADO, 2002 p. 236).

Esse processo de mudança impõe requisitos que mudam o perfil do emprego, levando o trabalhador a se adaptar ao mercado em crescente processo de globalização, a compreender os novos processos técnicos advindos das novas tecnologias, o que, portanto, os obriga a um aprendizado contínuo para que não fiquem à margem da sociedade.

Nessa perspectiva, a educação está-se transformando - tanto em termos de finalidades sociais quanto no que diz respeito a estratégias e modalidades -, notadamente com a introdução de meios técnicos e com a tendência a uma maior flexibilidade de acesso, currículos e metodologias. A educação a distância é considerada nesse quadro de mudanças como mais um modo regular de oferta de ensino, perdendo seu caráter supletivo, paliativo ou

emergencial, assumindo funções de crescente importância, seja na formação inicial (ensino superior regular), seja na formação continuada, cuja demanda tende a crescer de modo exponencial, em virtude da obsolescência acelerada da tecnologia e do conhecimento.

As políticas educacionais no Brasil, nesse contexto, vêm sendo balizadas por mudanças, destacando-se, sobretudo, as de ordem jurídico-institucional. Na área educacional, a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e do Plano Nacional de Educação (PNE) colocam-se como passo decisivo nessas mudanças. (DOURADO, 2002 p. 242)

Com o aumento das demandas educacionais do país e com a necessidade de democratização do acesso ao ensino, a LDB (Lei n. 9.394/96) apresenta uma maior flexibilidade na organização e funcionamento do ensino, possibilitando a interferência do governo federal no financiamento para a educação, favorecendo a descentralização e municipalização do ensino fundamental. A LDB incluiu em seu texto ainda o artigo 80, voltado para a educação a distância, quando atribui ao Poder Público o papel de "incentivar o desenvolvimento de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades, e de educação continuada".

E, a partir da LDB, uma nova possibilidade de educação a distância passou a se formar no país, trazendo a perspectiva de efetivação dos processos de ensino e de aprendizagem em outros momentos que não apenas no espaço da sala de aula e com a presença física de estudantes e educadores. Esse cenário, com novos atores e papéis, remete para a ênfase no processo de mediação pedagógica interativa por meio de vários recursos, de modo a provocar o encontro real ou virtual entre os sujeitos da educação, gerando a necessidade de reestruturação das instituições do ensino superior para a implementação de um sistema de Educação a Distância (EAD).

A partir disso, decretos e portarias específicos já foram aprovados a fim de

regulamentar a Educação a Distância. O governo também criou no Ministério da Educação, no nível mais elevado de sua hierarquia organizacional, uma Secretaria de Educação a Distância (SEED), que conta com programas, banco de dados e outras atividades orientadas para a definição de uma política nacional de EAD.

Se, na prática, as leis e projetos implementados fossem seguidos com coerência, seqüência, sem estarem vinculados a mandatos políticos, sob o jugo de interesses, as palavras de Hofling (2001, p. 40) deixariam de ser apenas um ideal:

Numa sociedade extremamente desigual e heterogênea como a brasileira, a política educacional deve desempenhar importante papel ao mesmo tempo em relação à democratização da estrutura ocupacional que se estabeleceu, e à formação do cidadão, do sujeito em termos mais significativos do que torná-lo 'competitivo frente à nova ordem mundial globalizada.

Há uma grande dificuldade em acompanhar a velocidade com que a tecnologia se processa. Segundo Pinheiro (2003, p. 55), a tecnologia separou a sociedade em duas novas classes: os que acessam a Internet e os que não têm acesso a ela. Para Santos (2003, p. 23) "toda tentativa de aceleração total encontra nas minorias seu principal adversário."

Não dá para ignorar que o desenvolvimento tecnológico tem a globalização como base. As pessoas que não conseguem atualizar-se, chegar às novas tecnologias, serão consideradas responsáveis pelo seu próprio fracasso, elas mesmas selecionarão a si mesmas como incompetentes, ou seja, o Governo redime-se da culpa da exclusão e ainda passa por herói ao implantar projetos ou programas paliativos, assistenciais e compensatórios. Para Freire (1996, p. 128), "o sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante o máximo de eficácia de sua malvadez intrínseca."

Como diz Santos (2003, p. 26), "Os governantes tentam convencer os governados de

que a ordem econômica neoliberal pode incluir todo mundo em toda a parte, por mais numerosos que sejam no presente e no futuro." Essa idéia não é de todo um engodo, se as pessoas tiverem consciência do poder de emancipação que as tecnologias podem oferecer-lhes.

Na perspectiva da comunicação humana, as tecnologias estariam a favor da possibilidade da libertação, "como teve a invenção da imprensa por Gutenberg, ou mais". (PINHEIRO, 2003, p.55)

Dentro das políticas públicas e educacionais, é preciso rever o papel da tecnologia, ou seja, é preciso discutir politicamente a tecnologia para que ela não seja posta como inexorável, como inimiga, que domina e manipula. É preciso lembrar, como faz Ibernón (2000, p.25), que não são as máquinas ou os computadores que tiram os empregos, mas o sistema capitalista em que vivemos, que nos leva à competitividade.

Paralelamente às mudanças, em 1990, o crescimento da Educação a Distância teve um grande impulso com o surgimento das mega-universidades que se espelhavam na Universidade Aberta de Londres (criada em 1969); assim, em 1992, no Brasil, foi criada a Universidade Aberta de Brasília (Lei 403/92).

Para atender à grande pressão social por maior acesso ao ensino superior, os governos de todo o mundo passaram a interessar-se pela EAD como forma de atendimento a um grande número de alunos e por um custo final menor do que o ensino presencial. (OLIVEIRA, 2003; p. 35)

A EAD terá que se assentar como uma possibilidade de acesso maior à educação, mas um acesso que traga a preocupação com a qualidade do ensino, já que o acesso, por si só, não tem o sentido pleno de democratização da educação.

Infelizmente, como tem ocorrido com outros segmentos da educação brasileira, também na EAD já pode ser verificada uma crescente submissão das atividades de natureza didático-pedagógica a interesses puramente mercantis.

Sob argumentos de excelência na qualidade do ensino e das possibilidades de certificação por meio de cursos de EAD oferecidos por empresas sem o menor compromisso com a educação e formação de seus alunos, lançam-se aventuras meramente comerciais, prejudicando dessa forma a legitimação social da EAD.

A EAD precisa ser vista sob um novo ângulo.

No que concerne à formação continuada do professor, a EAD pode ser um meio de proporcionar-lhe a adaptação às novas tecnologias, para que se familiarize com o campo midiático e possa inovar sua prática, sem que se deixe levar pela ilusão de que a tecnologia resolverá todos os problemas. Será a salvação de educadores e educandos nesse mundo globalizado, engessado pelas políticas da nova ordem mundial.

Belloni (2003, p.04) acredita que

neste quadro de mudanças na sociedade e no campo da educação, já não se pode considerar a educação à distância (EAD) apenas como um meio de superar problemas emergenciais (como parece ser o caso na LDB brasileira), ou de consertar alguns fracassos dos sistemas educacionais em dado momento de sua história (como foi o caso de muitas experiências em países grandes e pobres, inclusive o Brasil, nos anos 70).

Cabe lembrar, porém, que a EAD também não pode, como diz Preti (2005, p.10),

ser pensada de maneira mítica ou panacéia, como a salvadora dos problemas da educação no País, como oferecendo por si só mudança de paradigma na educação (...). O grande desafio que temos hoje, no Brasil, no campo da EAD, é sua expansão sem cair no crônico vício de massificar o ensino, com o propósito de formar um novo tipo de trabalhador que tenda à nova divisão de mercado no processo internacional de produção.

Vinculou-se de tal forma a educação à economia que o papel principal da escola tem sido formar para o mercado de trabalho, para a atualização, ou seja, em que inovamos?

[...] educar para competitividade, educar para o mercado, educar para incorporar o Brasil no contexto da globalização. Tal visão restrita acabou por deixar de lado muitos dos valores que anteriormente vinham informando o fazer educacional: educar para a cidadania, educar para a participação política, educar para construir cultura, educar para a vida em geral. (BARONE, 2006, p. 01)

Não é possível superestimar a educação e a tecnologia, como se apenas delas dependessem as mudanças e o processo de modernização da produção do país. O Estado não pode se abster das suas funções, do seu dever de garantir os direitos sociais.

Como questiona Imbérnon (2000, p. 25) "a educação favorecerá a igualdade de oportunidades e a equidade, ou, pelo contrário, será um fator de seleção marginalização-exclusão?"

A EAD precisa ser vista como uma forma de emancipação, como uma forma de mostrar aos órgãos financeiros que usamos as armas, que nos obrigaram a usar, a nosso favor. É preciso vê-la não como um "estepe" da educação, como diz Lévy, mas como uma forma de libertação.

Segundo Lévy (1999, p. 126),

o ciberespaço deve ser uma prática de comunicação interativa, recíproca, comunitária e intercomunitária, o ciberespaço como horizonte de um mundo virtual vivo, heterogêneo e intotalizável no qual cada ser humano pode participar e contribuir.

Se os programas de EAD tiverem essa concepção, se o acesso realmente for para todos, é possível que se tornem emancipadores, capazes de formar novas visões da realidade.

Não se pode ignorar o número de cursos de EAD credenciados pelo MEC, que estão disponíveis, nem que essa modalidade seja um meio mais fácil de as pessoas se atualizarem, darem continuidade aos estudos com menor custo, tempo flexível, sem se deslocar, mas não se pode aceitar a falta de ética, porque "transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador." (FREIRE, 1996, p. 73)

Segundo Freire (1996, p. 73),

é uma enorme contradição que uma pessoa progressista, que não teme a novidade, que se sente mal com as injustiças, que se ofende com discriminações, que se bate pela decência, que luta contra a impunidade, que recusa o fatalismo cínico e imobilizante, não seja criticamente esperançosa.

Resta-nos, como educadores, um enorme desafio!

De que lado estamos?

REFERÊNCIAS

- BARONE, Rosa Elisa M. *Educação e políticas públicas: questões para o debate*. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/BTS/263/boltec263a.htm>>. Acesso em: 12 set. 2006.
- BELLONI, Maria Luiza. *Educação a distância*. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- BATISTA, Wagner Braga. Educação a distância e o refinamento da exclusão. *Revista Conecta*, n. 4, fev. 2002.
- DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as Políticas para a Educação Superior no Brasil nos anos 90. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas. v. 23, n. 80, set. 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FORMIGA, Marcos. Educação a distância no Brasil: o que está acontecendo nas empresas e escolas. *Revista brasileira de aprendizagem aberta e a distância*. 22/09/2003.

HOFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. *Caderno CEDES*, Campinas, ano 21, n. 55, nov. 2001.

IMBERNÓN, Francisco. (Org.) *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed.34, 1999.

OLIVEIRA, Elsa Guimarães. *Educação a distância na transição paradigmática*. Campinas: Papirus, 2003.

PINHEIRO, Walter. In: SANTOS, Laymert Garcia dos. *Revolução tecnológica, Internet e*

socialismo. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.

PRETI, Oreste (Org.). *Educação a distância: ressignificando práticas*. Brasília: Líber Livro, 2005.

SANTOS, Laymert Garcia dos, et al. *Revolução tecnológica, Internet e socialismo*. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2003.

VANDERGORN, José. Uma perspectiva da globalização na Universidade Brasileira. *Caderno CEDES*, Campinas, n. 21, n. 55, nov. 2001.

VIEIRA, Evaldo. A política e as bases do Direito Educacional. *Caderno CEDES*, Campinas, ano 21, n. 55, nov. 2001.

Recebido em 7/8/2007 e aceito para publicação em 12/9/2007.

IDEOLOGIAS E CIÊNCIA SOCIAL

Maria Aparecida de ALMEIDA¹
Vera Lúcia de Carvalho MACHADO²

LÖWY, Michael. **Ideologias e Ciência Social**: elementos para uma análise marxista. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

Michael Löwy nasceu em São Paulo, formou-se em Ciências Sociais na USP, doutorou-se na Sorbone, defendendo tese sobre o jovem Marx; possui uma extensa obra com livros traduzidos em vários países. Mora na França, é diretor de pesquisas do *Centro Nacional de Investigações Científicas*, de Paris, e colaborador do *Instituto Nacional de Pesquisa e Formação*, de Amsterdã. Em sua 17ª edição, seu livro *Ideologias e Ciência Social: elementos para uma análise marxista*, apresenta os diferentes conceitos de ideologia e propõe a análise dialética da ideologia. Também sugere uma discussão acerca da ideologia e utopia com as práticas política e social. Na apresentação, o livro adverte o leitor que todo o conteúdo foi transcrito de gravações realizadas durante um ciclo de conferências realizado pelo autor na PUC (Pontifícia Universidade Católica), em São Paulo, em 1985. Por esse motivo, a obra não apresenta referências bibliográficas, essenciais para que o leitor possa se aprofundar em questões apresentadas pelo autor.

No primeiro capítulo, o autor apresenta o conceito da palavra *ideologia* e afirma que não vem de Marx, mas do filósofo francês Destutt de Tracy, que o apresentava como subcapítulo de estudo realizado em torno da zoologia. Para ele, a palavra tinha como significado o *estudo científico das idéias*. Napoleão, por sua vez, apresentou outro sentido à ideologia ao declarar que os ideólogos eram metafísicos que faziam *abstração da realidade*. Para Marx, ideologia é um conceito pejorativo, pois implica ilusão ou refere-se à consciência deformada da realidade. Na obra de Lênin, a ideologia

¹ Mestranda, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC-CAMPINAS. Campinas, SP. E-mail: <profmariealmeida@ig.com.br>.

² Doutorado em Educação pela UNICAMP. Docente, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC-CAMPINAS. Campinas, SP. E-mail: <veramachado07@terra.com.br>.

Resenhas

foi apresentada como concepção da realidade social ou política, vinculada aos interesses de certas classes sociais. Por fim, o sociólogo Karl Mannheim afirmou que ideologia era o conjunto de concepções e idéias que se orientavam para a estabilização, legitimação ou reprodução da ordem estabelecida. Para tentar evitar essa confusão entre os termos e seus conceitos, Löwy procurou outra palavra que pudesse referir-se tanto às ideologias quanto às utopias. Dessa forma, chegou à definição de *visão social do mundo*, entendida como todos os conjuntos estruturados de valores, representações, idéias e orientações cognitivas. Essa foi a base para o início da análise dialética de uma visão de mundo. Para isso, ele partiu do pressuposto de que a hipótese fundamental de dialética está na afirmação da não existência do eterno, fixo e absoluto. “Tudo que existe na vida social está em perpétua transformação”, afirmou. Afinal, para Marx, todos os fenômenos econômicos e sociais, as chamadas leis da economia e da sociedade, são produtos da ação humana e podem ser transformados por essa ação ao se aplicar o método dialético.

Uma análise dialética é sempre baseada num estudo das contradições internas da realidade, por isso mostra necessariamente que elas são contraditórias, que existe um enfrentamento permanente entre as ideologias e as utopias na sociedade. Dessa forma, como afirma Marx, “o problema não está em enfrentar a realidade, mas em transformá-la”.

No segundo capítulo, o autor analisa a relação teórico-metodológica do positivismo com a prática política. Além disso, busca compreender o desenvolvimento do positivismo no contexto histórico-social e analisa as propostas de Max Weber. Para muitos autores, o positivismo é uma corrente filosófica cujo idealizador foi o francês Auguste Comte (1798-1857), Michael Löwy, porém, afirma que o pai do positivismo foi Jean Antoine Nicolas Caritat (1743-1794), mais conhecido como Marquês de Condorcet. O positivismo surgiu como desenvolvimento filosófico do iluminismo, que se associou à afirmação social das ciências experimentais. Propõe à

existência humana valores completamente humanos, afastando-se radicalmente da teologia e da metafísica. Assim, o positivismo associa uma interpretação das ciências e uma classificação do conhecimento a uma ética humana, desenvolvida na segunda fase da carreira de Comte. Para o antropólogo Edmund Leach, o positivismo é entendido como fato científico ligado diretamente ao que se pode observar.

Löwy, ao analisar o positivismo, aponta três idéias fundamentais: a sociedade é regida por leis naturais que independem da ação e vontade humana, vendo o social regido por leis como a própria a natureza é regida; o método deve seguir a mesma forma que os utilizados pelas ciências naturais; e da mesma forma como as ciências naturais são livres, objetivas, neutras, sem ideologias, as ciências sociais devem comportar-se. Pensado dessa forma, o cientista social deve deixar de lado todos seus valores para analisar a sociedade de maneira neutra e objetiva.

No final do capítulo, Löwy apresenta Max Weber. Assume que o autor não era positivista, mas que havia um ponto em que ele convergia com o pensamento positivista, ou seja, na idéia da ciência social livre de juízos de valor.

Como, na Ciência Social, normalmente se discute o embate entre positivismo e marxismo, o historicismo comumente aparece em terceiro plano, por ser uma corrente específica. Para Michael Löwy, tanto o positivismo quanto o historicismo, como o próprio marxismo, partem da hipótese de que existe uma realidade social, uma realidade histórica, só que, pelo menos para o historicismo e para o marxismo, existe uma relação dialética entre o sujeito e o objeto do conhecimento. “Nas ciências sociais se parte da suposição de que existe uma realidade histórica, uma realidade social objetiva, que tem uma relação dialética com o sujeito do conhecimento, na medida em que este sujeito é o produtor dessa realidade e que o sujeito que produz a realidade é o que trata de conhecê-la”, afirma Löwy. Afinal, o historicismo é uma das correntes mais importantes na teoria do conhecimento social,

na ciência social e, em particular, na sociologia do conhecimento.

Para Löwy, o historicismo é dividido em três hipóteses fundamentais: a primeira, onde qualquer fenômeno social, cultural ou político é histórico e só pode ser compreendido dentro da história; a segunda, onde existe uma diferença fundamental entre os fatos históricos ou sociais e os fatos naturais; e, por último, a hipótese de que não só o objeto da pesquisa é histórico, como também o sujeito da pesquisa está imerso no processo histórico.

Em sua primeira manifestação, o historicismo toma forma essencialmente conservadora, voltada para o passado, para a justificação das instituições existentes. Mas, ao mesmo tempo, ele traz algo importante para o conhecimento científico da sociedade, que é a visão histórica (o desenvolvimento da ciência histórica moderna começa com o historicismo alemão do início do Século XIX). Porém, Droysen ataca a idéia de que a ciência histórica possa ser completamente objetiva, classificando-a como "objetividade de eunucos". Para ele, essa objetividade é castrada, pois somente os que estão nessa categoria podem considerar o historiador neutro.

No final do Século XIX, o historicismo começa a se transformar e a assumir um caráter relativista, por não ter conseguido manter a postura conservadora que tinha no começo do século, fato observado principalmente a partir do momento em que o desenvolvimento histórico desarticula as velhas instituições veneráveis que, supostamente, eram o produto de milênios de história. Löwy afirma que essa situação de transição, em que o antigo desaparece na mesma proporção em que o novo emerge, os intelectuais se colocaram em posição de hesitação e muitas dúvidas. "É nesse clima cultural que o historicismo perde seu caráter conservador para ganhar uma dimensão relativista, que representa um avanço do ponto de vista teórico e científico, do historicismo", completa o autor.

Em relação aos critérios metodológicos, Löwy afirma que, no primeiro, está a semelhança

entre o sujeito e o objeto; no segundo, os juízos de valor e juízos de fato são inseparáveis (como numa dependência do primeiro critério); e que o último baseia-se na necessidade de não apenas explicar os fatos sociais, mas também de compreendê-los. Essa última afirmação pertence ao filósofo húngaro – de cultura alemã – Wilhelm Dilthey. Para ele, "as ciências sociais são produtos da história e sua validade é limitada pela própria história". Além disso, carrega uma contradição, pois pretende ser um conhecimento objetivo e, no entanto, cada obra é vinculada a uma visão de mundo, de maneira limitada.

Para Löwy isso é uma ilusão. Primeiro, porque as respostas intermediárias não são mais objetivas e neutras que as extremas; segundo, porque as sínteses são infinitas, não existindo apenas uma, mas várias análises. Mas, é com Karl Mannheim que aparece a última forma do historicismo. Esse pensador, influenciado por Lukács, avança através de dois conceitos que podem ser traduzidos como a dependência em relação ao social. Propõe, para resolver a questão da objetividade, que determinados intelectuais – os chamados livremente flutuantes, desvinculados de uma classe social –, façam a síntese das várias visões de mundo.

O quarto capítulo é dedicado ao marxismo. Segundo o autor, há uma série de textos de Marx nos quais se discute o conceito de ideologia. Por isso, ele privilegia o conceito utilizado na obra *18 Brumário de Luis Bonaparte*, pois nela há uma discussão na qual o conceito de superestrutura ideológica é utilizado e a ideologia é vista como visão de mundo da pequena burguesia. A ideologia é sistematizada e desenvolvida em forma de teoria, pensamento, por seus representantes de classe, os políticos e literários.

Löwy propõe que, além dos políticos e literários, se incluam também os cientistas, visto que, no livro *A Miséria da Filosofia*, Marx demonstra que a ideologia de classe tem seus representantes dentro da ciência e cita os economistas. Pode-se perceber, a partir daí, que é possível relacionar dialeticamente a ciência e a representação de classe.

Em *O Capital*, Marx demonstra essa sua análise. O cientista é um burguês que defende os interesses de sua classe, mas isso não quer dizer que sua teoria não tenha valor científico. Economistas clássicos como Adam Smith e Ricardo tentam, através de seu trabalho, captar a verdade e suas análises são profundas; o problema está em, devido ao fato de terem uma visão burguesa, não conseguirem avançar a análise para além desse limite. De outro lado, há os economistas vulgares, que são aqueles que se vendem ao interesse da burguesia. Suas teorias de nada valem: por não aprofundarem suas idéias, são superficiais. São os lacaios da burguesia.

Quando a burguesia não estava no poder, enquanto quem dominava era o rei, o clero e a nobreza, ela era classe opositora, revolucionária. Nesse momento era possível ter-se um desenvolvimento científico objetivo. Essa, contudo, é uma análise moral para a luta de classes. A economia política deixa de ser objetiva e passa a ser vulgar, representando as necessidades da classe burguesa. Para Marx, Ricardo representa o setor progressista mais avançado da burguesia industrial e do outro, tem-se Malthus, que representa o setor mais atrasado, reacionário, favorável a uma aliança com a monarquia, clero e proprietários de terra. Duas representações diferentes da própria burguesia, que explicam os valores científicos de cada um.

Além desses, Marx analisa Sismondi, que não é considerado nem progressista e nem vulgar: suíço, do século XIX, sua grande

importância decorre da crítica e da visão negativa dos resultados do capitalismo; cujo progresso resulta na pobreza, desemprego, desigualdade social, etc. O que Marx critica nele é o fato de ser um passadista, isto é, quer voltar ao passado, ao artesanato, produção familiar, etc., mas o respeita muito. Marx acredita no progresso, no desenvolvimento das forças produtivas, e compara Malthus com Sismondi. A diferença entre eles é que Malthus representa o ponto de vista da classe dominante e tem uma visão retrógrada. Assim, Marx escreve que os economistas são os representantes científicos dos interesses da classe burguesa e os socialistas e comunistas são os que representam a classe proletária.

O problema central é o de saber se “é possível eliminar as ideologias do processo de conhecimento científico?” E Löwy, através de sua análise, demonstra que cada intelectual está inserido em um momento histórico, econômico, social e cultural e que sua produção intelectual representa interesses, ideologias (conservadoras) ou utopias (revolucionárias). Como Marx diz, cada intelectual, através de seu pensamento, representa determinada classe social; depende dele escolher qual classe social quer defender, como afirma o autor.

Por sua característica, a obra de Löwy é de fácil compreensão para aqueles que estão se iniciando na produção do conhecimento nas Ciências Sociais.

Recebido em 20/8/2007 e aceito para publicação em 13/9/2007.

UMA ANÁLISE DE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

Areta Held PREVIATTI¹
Elia Maria OLIGURSKY¹
Wania Cristina Tedeschi RAMPAZZO¹
Vera Lúcia de Carvalho MACHADO²

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

Este livro surgiu das experiências que Chizzotti (2006) viveu no curso de Pós-Graduação, observando a necessidade de orientações que os mestrandos tinham com relação às elaborações de tese ou de dissertação para mestrado. Houve participação dos docentes e em especial dos alunos de doutorado em Educação da PUC-SP, entre outros colaboradores.

Chizzotti divide o livro em partes, sendo a primeira com fundamentação histórica e filosófica sobre a pesquisa qualitativa, portanto teórica, e a segunda com apresentação detalhada e mais técnica de como pode ser feita uma pesquisa qualitativa, ou seja, como se constrói uma pesquisa qualitativa através de estratégias que o autor cuidadosamente descreve. Acrescenta uma bibliografia relevante, caso o leitor queira se aprofundar sobre o assunto. Ao final do livro, encontra-se uma série de sítios da internet sobre pesquisa em ciências humanas e sociais.

O livro é recente, com publicação em 2006. Apresenta uma linguagem objetiva, porém carregada de elementos gramaticais e explicações complexas. O autor consegue transmitir ao leitor o entendimento necessário sobre o que seja uma pesquisa, o que é ser pesquisador, as concepções que orientam a visão de mundo do pesquisador, quais os procedimentos de investigação do problema a ser pesquisado, bem como as estratégias adequadas para se desenvolver uma pesquisa qualitativa.

Por um lado, concordamos com o autor quando afirma que o livro é uma contribuição valiosa e atual para os novos pesquisadores de qualquer área do conhecimento. Por outro lado, discordamos quando diz que a obra não é um manual de pesquisa. O livro é escrito e dividido de tal maneira que muitas vezes se apresenta como um grande guia de como se aplicar uma pesquisa qualitativa nas suas diversas possibilidades.

¹ Mestrandas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC-CAMPINAS. Campinas, SP. E-mails: <areta.hp@bol.com.br>; <elianamariamoreno@hotmail.com>; <lrampazzo@gmail.com>.

² Doutorado em Educação pela UNICAMP. Docente, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC-CAMPINAS. Campinas, SP. E-mail: <veramachado07@terra.com.br>.

Uma crítica a este autor refere-se à dificuldade que os investigadores principiantes possam apresentar devido à escrita complexa do autor, necessitando de maior esclarecimento de conceituação e por isso é importante ter a referência bibliográfica ao final de cada assunto, para que haja uma incursão do investigador para esclarecer suas dúvidas em outras obras.

Ressalte-se, ainda, a discussão filosófica desenvolvida pelo autor sobre o surgimento histórico da pesquisa qualitativa, destacando alguns filósofos importantes e os cinco grandes marcos históricos, que promoveram mudanças socioculturais na maneira de refletir sobre as coisas, os seres e os objetos.

Nesse contexto, faz um breve histórico do cenário mundial do desenvolvimento científico a partir dos séculos XVII e XVIII, com a Revolução Inglesa (1688), a Revolução Francesa, (1789) -conseqüentemente a revolução industrial com a consolidação do capitalismo -, até o século XX, em que se apresentam os grandes marcos com datas não muito precisas, mas que situam a pesquisa qualitativa dentro da evolução histórica da sociedade, focando as necessidades de cada época.

Os conceitos de objetividade, validade, fidedignidade e rigor da pesquisa científica vão sendo transformados à medida que se começa a repensar a finalidade da pesquisa qualitativa. O movimento passa da corrente filosófica empirista, idealista, positivista, historicista até a dialética, que é o movimento que a corrente filosófica marxista preconiza.

Chizzotti destaca a importância da fundamentação teórica (epistemologia) na pesquisa qualitativa, pois esta se encaixa em qualquer corrente ideológica, seja ela positivista, marxista, fenomenológica, construtivista, historicista ou outras. Por isso, o processo de investigação precisa ser neutro, mesmo sabendo-se que o pesquisador pertence a um grupo social, a um contexto histórico, político e econômico da sociedade que determinam uma visão de mundo. Podemos perceber aí uma certa contradição do autor, pois sabemos que muitas

dessas correntes citadas são contra a idéia de que o pesquisador pode e consegue ser neutro, sendo um sujeito histórico, social e marcado por valores e ideologias.

A metodologia empregada no desenvolvimento da pesquisa é abordada por Chizzotti (2006) com enfoque qualitativo, mas não deixa de fazer uma abordagem às pesquisas de caráter quantitativo, muito utilizadas nas ciências naturais baseadas em dados mensuráveis. O autor defende a pesquisa qualitativa, porém não considera inválida uma pesquisa quantitativa. Esclarece que o que faz uma pesquisa ser qualitativa é o tratamento de se analisar significativamente os dados coletados, não deixando de atender ao rigor e à objetividade que uma pesquisa exige.

Atualmente, a tendência que os pesquisadores adotam é a pesquisa qualitativa, cuja metodologia permite uma maior reflexão sobre os dados e vem atendendo vários segmentos de áreas de conhecimento não só da educação.

De acordo com Chizzotti, percebe-se o crescente uso da etnografia em diferentes áreas de pesquisa, tendo em vista o pressuposto fundamental: através da interação direta com as pessoas na vida cotidiana, auxilia na compreensão de suas concepções, práticas, motivações, comportamentos e procedimentos.

O texto traz uma visão sócio-histórica da etnografia, ressalta o seu significado como sendo uma descrição das crenças, magias, artefatos e da organização social de um determinado grupo ou comunidade. A etnografia, no entanto, consolida-se como a descrição do conhecimento cultural do meio em que estão os informantes, pela observação e significados atribuídos às suas ações e práticas.

Enfatizamos que, por meio das técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas, é possível documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia, descrever as ações e representações de seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de

comunicação e os significados que são criados e recriados.

Chizzotti faz uma exposição didática, reunindo as pesquisas ativas em dois títulos: pesquisa-ação e pesquisa participativa. As pesquisas ativas possuem sentidos extremamente variados, com tipos e objetivos específicos. Apresentam, entretanto, uma raiz comum com significativas diferenças científicas e sociopolíticas.

A expressão pesquisa-ação não é nova no cenário das Ciências Sociais. Ela foi usada pela primeira vez por Kurt Lewin (1947). Os princípios da pesquisa-ação pressupõem diversas fases espirais reiteradas de análise, pesquisa de fatos, conceituação, elaboração de planos de ação, realização desses planos, seguida de avaliação.

O texto mostra que a década de 50 marcou o florescimento desse tipo de pesquisa nos dois hemisférios, embora com ênfases diferentes. No Sul, vinculada aos movimentos sociais populares, e no Norte, como forma psicanalítica, decorrente da Segunda Guerra Mundial.

No entanto, nos anos 70, a pesquisa-ação ingressa em ciências sociais como um novo paradigma que reformula o conceito de mudança e que contesta os fundamentos da pesquisa tradicional e torna-se um meio de ultrapassar as muralhas que separam a pesquisa acadêmica dos problemas reais da sociedade, superando a característica positivista da "ciência pura".

O autor apresenta a pesquisa participativa como um meio de mudança efetiva para a qual os sujeitos devem elaborar e trabalhar uma estratégia de mudança social. Complementa que a pesquisa assim compreendida constitui-se como uma prática social, com o objetivo de modificar as circunstâncias, cabendo ao pesquisador profissional o papel de animador do intercâmbio de informações e de gerador de um novo conhecimento para melhorar uma situação dada.

Pode-se acrescentar, também, que nesse tipo de pesquisa distinguem-se dois tipos de práticas decorrentes de seus objetivos, possibilidades efetivas e meios para sua

realização: pesquisa para a ação e pesquisa pela ação.

Como assinala Chizzotti, história de vida é o relato de uma experiência significativa vivenciada por um indivíduo ou um grupo colhido pelo investigador de forma oral ou por escrito, o qual ainda pode recorrer a outras fontes que tenham relação à história para complementar a pesquisa.

A biografia é uma maneira de relatar a vida de um indivíduo, narrada por outra pessoa. Normalmente, é escrita a partir de documentos e hipóteses. Acreditamos que a biografia, muitas vezes, é repleta de especulações.

Quando uma biografia é escrita pelo próprio sujeito, é denominada de autobiografia. Concordamos com Chizzotti, quando afirma que nesse tipo de relato o autor pode eleger os fatos que quiser, ocultar verdades, distorcer situações. Assim, ela pode ser considerada uma fonte tendenciosa e, muitas vezes, perder sua credibilidade e autenticidade.

Para explicar a história oral o autor recorre à definição de memória. Essa análise vem recuperar as lembranças do grupo, e muitas vezes sua descrição é voltada mais para a subjetividade dos indivíduos do que para o fato em si.

Ressaltamos a importância dada no texto às condições metodológicas ao se trabalhar com vidas humanas, diante de suas instabilidades, fluências e imprevisibilidades. São descritas algumas alternativas, inclusive, para utilizar-se o método bibliográfico.

Em relação à análise de conteúdo, análise de narrativa e análise do discurso Chizzotti, afirma que são documentos de qualquer natureza transformados em textos para serem analisados. Já o estudo de caso envolve um indivíduo ou algumas pessoas inseridas em um contexto real. Destacamos a crítica que o autor faz a esse tipo de pesquisa, na qual afirma que o estudo de caso não tem uma amostra que possa oferecer base para generalizações, devido a seus resultados serem fechados, específicos e restritos.

Essas análises pretendem, ao retirar do texto os elementos para compreendê-los, garantir a imparcialidade objetiva. Sabemos, contudo, que a simples ação do investigador, em retirar certos elementos em detrimento de outros, não é uma atitude imparcial, mas guiada pelo seu olhar, que é imbuído de pré-conceitos, valores, ideologias e anseios.

Concordamos com o autor, quando afirma que essas análises precisam ser interpretadas em um contexto histórico, social, cultural e político.

Concluimos que no livro podemos ver dois tipos de abordagens: epistemológicas - resgatando concepções filosóficas e teóricas -, e abordagens mais técnicas - definindo passo a

passo como proceder na pesquisa. Nesses momentos a estrutura do texto é em forma de itens, elencando as seqüências a serem seguidas, como um autêntico manual. Dessa forma, não deixa de ser um grande auxiliar para os que começam cursos de pós-graduação.

Por fim, é importante destacar que a classificação apresentada pelo autor não é consensual pelos pesquisadores que abordam essa metodologia, havendo diferenças nas análises e nomenclaturas propostas por outros autores.

Recebido em 22/8/2007 e aceito para publicação em 12/9/2007.

NORMAS PARA OS COLABORADORES

A *Revista de Educação PUC-Campinas* aceita, para publicação, trabalhos inéditos relacionados à área de Educação e passíveis de se enquadrarem em uma das seguintes editorias: entrevistas, artigos, relatos de experiência, pontos de vista e resenhas. A revista publica textos que resultam de estudos teóricos, pesquisas, reflexões sobre práticas, discussões polêmicas etc. Reserva-se o direito de encomendar trabalhos e compor dossiês.

Os textos serão avaliados, de forma sigilosa, por dois especialistas da área. Havendo divergências de avaliação, um terceiro parecerista será consultado para desempate. Com dois pareceres de aprovação, a matéria será encaminhada ao Conselho Editorial para referendado e comunicação ao autor. O trabalho pode ser recusado por não se coadunar com a linha editorial e temática da Revista, apresentar muitas ressalvas ou não atender eventuais solicitações de correção. Se a matéria for aceita, a Revista permite-se fazer alterações formais no texto visando à editoração final. Eventuais modificações de estrutura ou de conteúdo, sugeridas pelos pareceristas ou pelo Comitê editorial, só serão incorporadas mediante concordância dos autores. O colaborador com aceite receberá três exemplares da edição em que seu texto for publicado.

O original deve ser apresentado em software compatível com o ambiente Windows (Word 98 em diante). A fonte usada para o texto deve ser Arial corpo 12, espaço entrelinhas de 1,5. Deve ser observada a seguinte extensão máxima para os originais, incluindo as referências bibliográficas: artigos, entrevistas e relatos de experiência: de 20 mil a 40 mil caracteres com espaços; pontos de vista: de 8 mil a 10 mil caracteres com espaços; resenhas: de 6 mil a 8 mil; resumos e abstracts: de 700 a 800 caracteres com espaços.

Toda matéria, à exceção de entrevistas e resenhas, obrigatoriamente, deve constar de título, resumo (abstract) e três palavras-chave (keywords), em português e em inglês. As palavras-chave devem ser descritores do conteúdo do texto que permitam sua indexação. A revista aceita matérias em português, inglês e espanhol.

Em arquivo à parte, deve-se informar o nome completo do autor (ou autores), instituição a que está vinculado, ocupação profissional, endereço, telefone e correio eletrônico, que serão divulgados pela

Normas para os Colaboradores

revista em caso de publicação. Caso esses dados não forem os mesmos para o recebimento de correspondência, informe-se no mesmo arquivo.

As citações literais curtas, até três linhas, são integradas ao texto, entre aspas, seguidas de parênteses com sobrenome do autor, ano de publicação e página. Citação de mais de três linhas deve ser destacada, com maior espaçamento lateral à esquerda (duplo tab), sem aspas, seguida de parênteses com sobrenome do autor (se não for referido antes), ano de publicação e indicação da página de onde foi retirada.

As remissões bibliográficas sem citação literal também devem vir referenciadas no próprio texto, entre parênteses, e não em nota de rodapé. Exemplo: Segundo Freire (2001, p. 45-46). Ao final do texto, deve-se incluir a lista completa de referências, por ordem alfabética de sobrenome do autor, seguido, pelo menos, do primeiro nome completo para facilitar identificação. Exemplos:

a) livro

BRUNER, Jerome S. *Uma nova teoria da aprendizagem*. 5. ed. Rio de Janeiro: Bloch, 1984.

b) capítulo de livro

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tadeu T. (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 103-133.

c) artigo

CAMARGO, Dulce M. P. de. Conhecimento escolar: identidade, sociedade e interdiscursividade. *Comunicarte*. Campinas, v. 19, n.25, p.79-92, 2002.

d) artigo em meio eletrônico

LIMA, Marcus. E. O.; VALA, Jorge. As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. *Estudos de Psicologia*. Natal, v. 9, n. 3, p. 401-411, 2004. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2004000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 de maio de 2007.

e) trabalhos acadêmicos

NOGUEIRA, Marlice de Oliveira. *A apropriação do conhecimento em sala de aula: relações com o currículo numa escola de ensino fundamental*.: Dissertação. (Mestrado em Educação). PUC-Minas, Belo Horizonte, 2004

f) trabalho apresentado em evento

FRANCISCHINI, Rosângela. Na escola, com a bola toda: revolta e confronto. In: SEMINÁRIO DO GEL, 44, 1996, Taubaté. *Estudos lingüísticos. Anais de Seminários do GEL*. Campinas: IEL/UNICAMP, n. 26, 1997, p.202-206.

g) documentos

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

h) quando necessário, acrescentam-se elementos complementares para melhor identificação da referência:

KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. São Paulo: Victor Civita, 1974. (Coleção Os Pensadores, n. XXV)

Demais casos de notas e referências devem observar as normas da ABNT vigentes (NBR 6023 de 2002).

A revista não devolve os textos a ela submetidos. Os direitos autorais referentes aos trabalhos publicados ficam cedidos por um ano à *Revista de Educação da PUC-Campinas*.

Os textos devem ser enviados por e-mail para: <ccsa.revista@puc-campinas.edu.br>.

Informações adicionais podem ser obtidas no e-mail <revistas.ccsa@puc-campinas.edu.br> ou pelo telefone (19) 3343-7694.



Prezado amigo,

É com satisfação que vimos convidá-lo a ASSINAR OU RENOVAR a **Revista de Educação PUC-Campinas**, a melhor forma de ter contato com os trabalhos desenvolvidos por pesquisadores da área através de uma publicação nacional, indexada na base de dados internacional: Latindex.

Lista Qualis: C-Nacional

Esperamos contar com sua presença entre nossos assinantes regulares. Preencha o canhoto abaixo.

Um abraço,
Comissão Editorial

ASSINATURA

RENOVAÇÃO

Número 24 e Número 25 (2008)

Pessoas Físicas R\$ 30,00

Institucional R\$ 50,00

Nome: _____

Endereço: _____

CEP: _____ Cidade: _____ Estado: _____ Telefone: _____

Anexo cheque número: _____ Banco: _____ Valor: _____

Cheque nominal à SOCIEDADE CAMPINEIRA DE EDUCAÇÃO E INSTRUÇÃO.

Assinatura: _____ Data: ____ / ____ / ____

FORMAS DE PAGAMENTO

À VISTA

Cheque ou depósito bancário: depósito bancário: Banco Itaú ag. 0009 cc 49371-9

Código de Identificação do assinante: **Institucional** CNPJ **Pessoas Físicas** CPE

Razão Social: Sociedade Campineira de Educação e Instrução. CNPJ: 46.020.301/0001-88

Enviar esta ficha juntamente com seu pagamento para:

PUC-Campinas CAMPUS I/REVISTA DE EDUCAÇÃO PUC-Campinas FAX: (19) 3343-6785

8

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

GRÃO-CHANCELER

Dom Bruno Gamberini

MAGNÍFICO REITOR

Prof. Pe. Wilson Denadai

VICE-REITORA

Prof^ª Angela de Mendonça Engelbrecht

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

Prof. Germano Rigacci Júnior

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Prof^ª Vera Engler Cury

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E ASSUNTOS COMUNITÁRIOS

Prof. Paulo de Tarso Barbosa Duarte

PRÓ-REITORIA DE ADMINISTRAÇÃO

Prof. Marco Antonio Carnio

CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS

Diretora

Prof^ª Vera Lúcia de Carvalho Machado

Diretora Adjunta

Prof^ª Marisa Marques Zanatta

Coordenadora da Pós-Graduação em Educação

Prof^ª Kátia Regina Moreno Caiado

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Diretora

Prof^ª Luzia Siqueira Vasconcelos

Artigos

Marxismo e Educação: marxismo e reformismo na produção de conhecimento em Educação hoje
Adriana Doyle Portugal

Indústria Cultural, Pós-Modernidade e Educação: Análise Crítica da Sociedade da Informação
Alex Santos Bandeira Barra & Raquel de Almeida Moraes

A Obra de Pierre Bourdieu em Teses e Dissertações da Pós-Graduação Brasileira: um Mapeamento
Adriane Knoblauch & Marieta Gouvêa de Oliveira Penna

Gramsci: O trabalho Industrial Moderno é o Princípio Pedagógico por Excelência?
Deborah Maria Stefanini

A Pedagogia Histórico-Crítica como Expressão Teórica do Marxismo na Educação e a Crítica à Formação por Competências
Lidiane Teixeira Brasil Mazzeu

Respeitar as Diferenças ou Perpetuar as Desigualdades: o que Estamos Fazendo na Escola? Uma Experiência Histórico-Crítica
Ana Carolina Galvão Marsiglia & Celso Socorro Oliveira

Henri Wallon: Leitor De Rousseau
Regina Taam

A Pseudo-Concreticidade do Conceito de Subjetividade na Psicologia
Lenita Gama Cambaúva & Silvana Calvo Tuleski



PUC
CAMPINAS
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA

Os Conteúdos Televisivos Presentes nos Gostos e Preferências Infantis
Luciana Camurra, Teresa Kazuko Teruya, Regina Lucia Mesti

Pensamento Crítico Versus Estratégias de Controle: Reflexões sobre a Educação Profissional e a Atuação Docente
Edson Detregiachy Filho

Profissão Docente e Propostas de Formação Continuada: Considerações sobre os Processos de Desqualificação do Trabalho do Professor
Marlice de Oliveira e Nogueira

A Simulação de Eventos "Indiscretos": uma Inovação no Método Didático Para formar Engenheiros com uma Visão Crítica sobre Questões Éticas
David Bianchini

Ponto de Vista
Resenhas