

educação & realidade



CLASSE, CULTURA E CURRÍCULO

Michael W. Apple

Ernani Fiori: Conscientização e Educação
Paulo Freire: Entrevista sobre Ernani Fiori

Mitos sobre Evasão e Repetência ■ Entrevista com Henry Giroux
Escola e Classes Populares ■ Pedagogia Crítica dos Conteúdos

Editorial

Tomaz Tadeu da Silva e Rovilio Costa 1

Conscientização e educação

Ernani Maria Fiori 3

“Ernani Fiori: um intelectual apaixonado”

Entrevista com Paulo Freire 11

Vendo a educação de forma relacional: classe e cultura na sociologia do conhecimento escolar

Michael W. Apple e Lois Weis 19

Os mitos, as estratégias e as prioridades para o ensino de primeiro grau

Philip R. Fletcher e Cláudio de Moura Castro 35

Reprodução e contradição: escola e classes populares

Norma Marzola 43

Para uma pedagogia crítica dos conteúdos

Ema J. Massera Garayalde 47

“Pedagogia da experiência vs. pedagogia dos conteúdos: esta é uma má polarização”

Entrevista com Henry Giroux 59

**educação
realidade**

V. 11, nº 1, janeiro/junho de 1986

Educação & Realidade é uma publicação semestral da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Editores: Rovilio Costa e Tomaz Tadeu da Silva

Conselho Editorial: Alceu R. Ferrari (presidente)
Ângela M. B. Biaggio, Laetus M. Veit, Margot B. Ott, Maria Beatriz M. Luce, Renita L. Allgayer, Rovilio Costa e Tomaz Tadeu da Silva

Secretária: Jacy Busato

Projeto Gráfico: Abnel de Sousa Lima Filho
(Central de Produções - FACED/UFRGS)

Composição e Impressão: Gráfica da Editora da Universidade de Caxias do Sul

Capa: Foto de Telmo Curcio (Zero Hora)

Assinaturas e números avulsos: Pedidos de assinaturas e números avulsos devem ser enviados ao seguinte endereço, juntamente com cheque cruzado em nome de **Educação e Realidade:**

Educação e Realidade
Faculdade de Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Av. Paulo da Gama, s/nº, 8º andar
90.040 — Porto Alegre — RS
Brasil

Preços para 1986:

Assinatura — Cz\$ 50,00
Número avulso — Cz\$ 30,00
Número atrasado — Cz\$ 25,00

ISSN 0100-3143

A revista **Educação e Realidade** entra numa nova fase. Ao tentar atualizar-se, coloca-se em dia com as tendências mais recentes do pensamento educacional brasileiro, que vê a educação, sobretudo, como um campo de luta política e ideológica.

Este primeiro número da nova fase começa com um artigo que simboliza a mudança ocorrida. Ernani M. Fiori, seu autor, foi um dos professores expurgados da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 1964. Com a publicação de seu **Conscientização e Educação**, ao mesmo tempo que prestamos uma homenagem ao intelectual coerente e corajoso, falecido em abril do ano passado, retomamos a tradição de crítica e resistência da Universidade, tão bem representada pelos professores atingidos pelo obscurantismo daqueles anos. Para falar da importância de Fiori ninguém melhor do que seu grande amigo Paulo Freire, que nos concedeu a bela entrevista que estamos publicando.

Muito compreensivelmente, os educadores progressistas brasileiros têm reagido negativamente às contribuições estrangeiras, sobretudo as americanas. Paradoxalmente, isto tem nos fechado aos bons trabalhos estrangeiros, à produção de pessoas cujo pensamento tem convergido com o nosso melhor pensamento educacional. Uma delas é Michael Apple, da Universidade de

Wisconsin, que tem tentado construir uma teoria crítica da educação e da escola que supere o mecanicismo de uma fase anterior. O artigo dele que publicamos neste número é uma excelente síntese das tendências mais recentes da sociologia da educação que se faz na Inglaterra e nos Estados Unidos, além de uma boa amostra de seu próprio trabalho.

Mitos, estratégias e prioridades, de Philip Fletcher e Cláudio de Moura Castro, é uma demonstração da abertura de nossa linha editorial. Manejando com competência a estatística, esses autores abordam um antigo problema por um ângulo, no mínimo, inusitado. Já a abordagem de Norma Marzola do tema da reprodução caminha por linhas, nesta altura, quase ortodoxas. Mas sua colaboração representa uma síntese valiosa do tema em questão.

A polêmica criada pelos elaboradores da chamada "pedagogia dos conteúdos" está no centro do debate educacional recente. Em Massera, com seu artigo, toma partido ao lado dos conteudistas. A entrevista com Henry Giroux apresenta o outro lado da polêmica.

Finalmente, não poderíamos deixar de falar de nosso novo visual. Também graficamente, o objetivo é apresentar uma revista mais moderna. Se atingimos este e os outros objetivos de nossas mudanças é o leitor quem dirá.

Tomaz Tadeu da Silva
Rovilio Costa

Conscientização e educação

ERNANI MARIA FIORI

Falar de educação conscientizadora é excesso verbal. Educação e conscientização se implicam, mutuamente.

A conscientização é o “retomar reflexivo do movimento da constituição da consciência como existência”. Neste movimento, o homem se constitui e se assume, ao produzir-se e reproduzir-se. Neste refazer-se consiste seu fazer-se e seu fazer. A verdadeira educação é participação ativa neste fazer em que o homem se faz continuamente. Educar, pois, é conscientizar, e conscientizar equivale a buscar essa plenitude da condição humana.

Se a consciência é existência e história, ficam descartadas, desde logo, as duas falsas concepções de conscientização: aquela que reduz, exclusivamente, a efeito inevitável de mudanças estruturais, ou aquela que a eleva à causa única, determinante dessas. Em ambas é rompida a unidade da práxis e negada sua dialeticidade.

As estruturas podem aprisionar o homem ou propiciar sua libertação, porém, quem se liberta é o próprio homem. A conscientização, como processo interno às contradições estruturais, pode ser fator relevante de transformação sócio-cultural: de qualquer maneira deverá ser, sempre, seu acabamento. O homem não pode libertar-se, se ele mesmo não protagoniza sua história, se não toma sua existência em suas mãos. A isso conduz a dinâmica da conscientização.

De dentro de um sistema articulado de dominação externa ou interna, que subjuga, confunde e mistifica os povos da América Latina, começa a emergir uma consciência iluminadora da situação e do momento. É um princípio de conscientização que poderá ser fator decisivo em sua libertação, e que, em todo caso, deverá, finalmente, marcar o significado humano de seus projetos históricos.

As lutas pela libertação, desde seus primórdios, devem restituir ao homem sua responsabilidade de re-produzir-se, isto é, de educar-se e não de ser educado.

Nesta emergência de uma auto-consciência crítica de nossos povos, é de vital importância uma reflexão comprometida com a práxis da libertação, que nos permita captar, com lucidez e coragem, o sentido último deste processo de conscientização. Só assim será possível repor os termos dos problemas de uma educação autenticamente libertadora: força capaz de ajudar a desmontar o sistema de dominação, e promessa de um homem novo, dominador do mundo e libertador do homem.

Esta reflexão é também existência. Seus resultados não se antecipam. Talvez só possam ser insinuados alguns de seus pressupostos teóricos – estes mesmos não anteriores à práxis e sujeitos à sua revisão e elaboração. É ao que nos propomos nesta breve apresentação: esboçar alguns pressupostos que nos pareçam válidos para prosseguir numa reflexão que não se conclui jamais, pois seu término e seu princípio se dinamizam juntos, numa dialética existencial.

Distribuímos alguns destes pressupostos em duas partes:

1. Sentido do movimento de constituição da consciência como existência, e seu retomar reflexivo: a conscientização.
2. A função conscientizadora da educação.

CONSCIENTIZAÇÃO

1. A imaginação espacializante faz da consciência o receptáculo de um mundo que a preenche e a excede. É a imagem oculta em todos os dualismos, que separam consciência e mundo, e os estabilizam em duas entidades,

de cujo encontro surgiria a consciência do mundo.

O encontro referido, entretanto, não é o resultado de dois entes que se encontram, mas, antes, a origem de ambos: “encontro originário”. Não dizemos que o encontro seja a causa, mas a origem da consciência e do mundo.

Antes do mundo consciente, a consciência é vazio total: fora da consciência do mundo, este é ausência sem nome. Juntos, consciência e mundo ganham realidade. Um não se perde no outro, perdendo sua identidade: identificam-se, um através do outro.

O eu consciente é presença que se apresenta a si mesmo, ao presentificar o outro. E o outro – uma estrela, uma flor, ou um pássaro –, só é presente nesta luz da presença. A uma chamamos interioridade, e, à outra, exterioridade, metáforas devidas, uma vez mais, às ilusões da imaginação especializada.

O caminho da nossa interioridade passa, pois, pela exterioridade e vice-versa. O adentramento em nós mesmos supõe uma volta pelo mundo. A consciência não se deixa aprisionar em nenhuma situação vivida, sobrepassando a todas, e, por isto, pode voltar-se sobre si mesma: é capaz de reflexão. Por sua vez, a penetração no mundo exige o esforço de torná-lo mais presente, na transparência da presença. Assim que, aprofundar-se no mundo, não é sair da consciência.

A consciência é “para si”, sendo “para o outro”: simultaneamente, implicadamente, dialeticamente. Uma consciência que fosse presença presente a si mesma, sem a mediação de presente algum, não seria “para si”, mas o “si mesmo” absoluto. Por isso o “para si” da consciência é uma abertura, que seria nada, se o outro não fosse, na relação para o qual ela, a consciência, se constitui.

Um não preexiste ao outro – consciência e mundo. E, portanto, fica excluído todo dualismo que os separa para reuni-los. Juntos, aparecem e desaparecem. Desde este primeiro ponto, pois, a conscientização já se anuncia como movimento em que a consciência se reconquista, ao conquistar o mundo.

2. Na consciência do mundo, o mundo, através dela, vai aparecendo como um horizonte repleto de significados. Estes significados não são postos somente pelo mundo, ou dados pela consciência. O mundo se descobre, ao mesmo tempo em que a consciência, ao expressá-lo, se expressa nele.

Portanto, nem a consciência é reflexo do mundo, nem esse é simples projeção daquela. O mundo é significado no permanente significar ativo, que não é atividade de uma consciência pura, mas desenvolvimento dialético da consciência do mundo ou do mundo consciente. Este significar ativo não termina num significado que seria como seu produto estático acabado. O significar é o dinamismo interior do significado, como um fazer que não termina em produto feito, mas em que o feito é uma contínua manifestação de um fazer

que se refaz, continuamente. É o mundo mesmo que se constitui e reconstitui neste refazer-se. Assim, na expressão do mundo pela consciência, o próprio mundo se expressa como consciência do mundo. O mundo não pode refletir-se na consciência antes de ser mundo consciente. E a consciência não pode ser determinada pelo mundo, antes de ser consciência do mundo. Mundo e consciência não se opõem estaticamente: dialetizam-se no scio de sua unidade radical e originária. Por isso, entre os dois, a verdade de um se recupera através do outro: não está dada, ela se conquista e se faz: é, ao mesmo tempo, descobrimento e invenção.

Neste sentido, a expressão do mundo não acontece nem sucede à sua transformação: uma contém a outra: uma ultrapassa a outra e coincidem. Assim, a consciência do mundo retoma, reflexivamente, o movimento de seu significar ativo, em que os significados mundanos se constituem. Na medida em que o homem dá significados ao mundo, neste se reencontra, reencontrando, sempre, e cada vez mais, a verdade de ambos.

Neste momento, a conscientização já se prefigura como ação transformadora e não como visão especular do mundo: refazer-se, com autenticidade, implica em reconstruir o mundo.

3. O eu consciente também se situa entre as coisas do mundo, porém, estranhamente, ele mesmo é a luz que revela o lugar e o momento de sua situação. Chega a ser objeto entre objetos, sem deixar de ser sujeito, embora nunca em plenitude.

Como eu corpóreo, situa-se fisicamente; como corpo consciente, pode transcender sua situação espaço-temporal, para visualizá-la, apreendê-la e determiná-la.

Não é o corpo do eu que se integra no mundo; não é o corpo que o eu possui, mas o corpo que ele é: é seu corpo que se objetiva no mundo. E, assim, experimentamos a objetividade de uma experiência que nunca pode chegar ao seu termo, pois, neste reaparece a presença que presentifica e objetiva: o sujeito. Ao contrário, se experimentamos o objeto como presença presente a si mesmo, esta experiência tão pouco se esgota na pura subjetividade, pois na transparência desta, o eu corpóreo se reencontra, também, como objetividade. Eu e mundo não se erguem um frente ao outro; convocam-se, mutuamente, para a existência, que é o movimento no qual o eu se situa e se projeta, isto é, no qual se dialetiza como efeito que se transcende e transcendência que se efetiva.

O significar ativo em que o mundo é significado, não se efetua como atividade de uma consciência pura, pura subjetividade. Este significar, ao contrário, é um comportamento corpóreo-mundano e existencial, no qual se constitui e reconstitui o mundo significado.

O sujeito deste significar é “logos” e práxis. Não é um “logos” que ilumina o mundo como espetáculo: ilumina-se na interioridade de uma “práxis” que o transforma.

Diz o mundo no discurso que é existência.

O homem não é, pois, um sujeito dentro de um mundo de objetos: é uma subjetividade encarnada numa objetividade. Isso quer dizer que, neste sentido, o mundo vai diminuindo sua opacidade e resistência, ganhando maior transparência humana, enquanto o homem o vai dominando e assumindo, como fator intrínseco de sua própria renovação.

É, então, quando a conscientização esboça o traçado essencial de seu movimento: o da encarnação histórica.

4. A subjetividade não se comensura com a ipseidade de um eu fechado em seu próprio mundo. Se cada consciência fosse a consciência de seu mundo, separado dos demais mundos, a subjetividade morreria sufocada dentro de mônadas incomunicáveis.

A comunicação das consciências (a intersubjetividade) supõe um mundo comum. Se cada um constituísse seu mundo, esse não poderia ser a mediação para o encontro das consciências, e estas se comunicariam sem o mundo – o que não é o caso, pois somos seres encarnados – ou não se comunicariam. Uma vez mais: as consciências não se encontram, mas se constituem em intersubjetividade originária.

Nossos caminhos pessoais são os mais diversos, num horizonte necessário de comunicação. Dentro deste encontro radical, podemos desencontrar-nos, quando nossas intencionalidades não têm o mesmo sentido. Porém, qualquer objetivação nossa se insere nesse horizonte de comunidade. Não há objetividade exclusiva de uma consciência: esta é, sempre, abertura com a amplitude da universalidade. Em nossa encarnação histórica, não constituímos uma objetividade própria, somente nossa, mas participamos numa objetividade comum.

O dinamismo significante deste mundo comum, como dissemos, não é intencionalidade da consciência pura: é práxis transformadora. Significar existencialmente o mundo, num comportamento corpóreo, equivale a construí-lo. Sua elaboração, em intersubjetividade, é colaboração.

A encarnação no mundo coincide com a promoção mútua das consciências; uma é condição da outra, em reciprocidade dialética. Nossa encarnação é comunhão. E assim se esclarece um pouco mais o sentido da conscientização: tarefa mundana e compromisso pessoal de amor.

5. A subjetividade encarnada não submerge o eu na imanência de uma objetividade que o absorve e dissolve. Ao contrário, o mundo se incorpora ao eu corpóreo, quanto mais este presentifica àquele, numa presença que ultrapassa todas as estreitezas situacionais. Como uma luz interior que, quanto mais interior, mais translúcida o faz, mais apaga seus limites exteriores, difundindo-se em todos os sentidos. Quanto mais profundamente se encarna a subjetividade, tanto menos limitante se faz a objetividade de seu mundo.

Não há um eu puro: é impossível uma projeção de um eu no vazio, numa total ausência de mundo. O caminho de acesso que leva para além do momento vivido, passa pela interioridade do mundo e é, este mesmo mundo, em suas dimensões de passado e futuro.

O eu não se distende, pois, nestas dimensões, dentro de um mundo que seria como o leito imóvel do rio que flui. O eu expressa, incorpora e transforma o mundo num movimento em que o transcende e o reconstitui – transcender que não nega o mundo e sim o assume e transforma. Neste movimento o eu se projeta e se recupera, continuamente. Isto é a história: temporalização do eu e do mundo num mesmo processo em que, juntos, se constituem e reconstituem, respondendo ao destino de seu encontro originário.

Este encontro não é um começo no tempo, é a origem permanente de onde, permanentemente, brota este processo temporalizador em que o homem busca refazer-se. O dinamismo deste encontro originário, ainda que oculto a si mesmo, condiciona a própria repetição do tempo mítico, pois é ele quem gera a historicidade essencial. inclusive dos chamados “povos sem história”.

Esta unidade originária está na raiz de todos os momentos do processo, através do antagonismo da subjetividade e objetividade, isto é, de um mundo inteiramente iluminado e assumido pela plenitude da intersubjetividade. Como idéia limite da história, só poderá ser meta-história, não a negação, mas a glorificação da história – “o novo Céu e a nova Terra”.

Enquanto as consciências não se intersubjetivarem plenamente, através de um mundo sem mais obscuridades e resistências; enquanto a humanização for um esforço de incorporação do mundo ou de encarnação do eu, o homem não poderá eximir-se de uma dialética histórica que o aliene e desaliene.

Em seu incessante existir-se, o homem objetiva um mundo em que ele mesmo se objetiva. Nesta objetivação a subjetividade se constitui, se encarna e se plenifica. Nela, na objetivação, o mundo se incorpora ao eu, mas também resiste a ele. Dentro deste coeficiente maior ou menor de resistência, a objetivação esconde, sempre, uma certa forma de alienação.

Na necessária objetivação do sujeito – para existir-se –, esse se refaz constantemente, sem chegar, jamais, a acabar-se. Sempre sobra uma certa espessura de objetividade, que o sujeito não chega a assumir, dominar e reconstituir, isto é, sempre fica uma porção de mundo que não se historiciza.

Dentro dela, o sujeito não se reencontra inteiramente. O encontro originário da consciência e do mundo é um processo que não se totaliza, enquanto a subjetividade não se comensura consigo mesma, ao comensurar-se com sua objetividade.

Para evitar confusões com o idealismo, talvez fosse preferível não dizer que o sujeito se aliena ao objetivar-se, senão que, na objetivação, ele não chega a encarnar-se, exaustivamente, isto é, não chega a reconstituir-se

numa forma acabada – a plenitude humana do sujeito.

De qualquer modo, na interioridade desta dialética de objetivação, o sujeito corre o risco de opacificar sua subjetividade, quando o funcionamento das estruturas sócio-econômicas o reduzem a simples objeto de outros sujeitos. A subjetividade de tal sujeito não é reconhecida pelos outros: para esses, ela se reduz a mundo, e mundo dominado. Aqui podemos falar, com propriedade, de alienação. Nela, o homem perde sua condição humana, de sujeito de sua própria historicização – trágica situação de quem se objetiva sem poder, na objetivação, encarnar sua subjetividade. A consciência do mundo cinde-se num dualismo que deforma e nega o homem. A consciência passa a ser prisioneira de um mundo de outras consciências; a intersubjetividade não é mais reconhecimento, mas sim dominação de consciência, seja por grupos pequenos, classes ou povos inteiros.

Entretanto, inclusive a mais feroz dominação não é capaz de coisificar totalmente o homem: sempre há de lhe sobrar suficiente subjetividade para integrar, funcionalmente, o sistema da dominação. Desde aí esta pequena faixa de luz, de subjetividade, poderá passar pelas brechas estruturais do sistema, crescer, fazer-se consciência crítica e práxis libertadora. Esta é a condição de possibilidade de desalienação.

A consciência retoma este processo: temporalização e historicização. Dialética que nos aproxima da idéia limite da história. Não necessita, pois, de direção definida; não pode buscar qualquer meta. Sua dinâmica é práxis e, num sistema de dominação, esta práxis só pode ter o sentido da libertação.

6. Esta historicização não é desenvolvimento das virtualidades dum ente cuja forma ideal se situa antes ou depois da história. Nela, nesta historicização, o homem plasma sua forma concreta e histórica, produz a forma de seu mundo e, por sua mediação, a sua própria. Não reduz sua forma como algo feito, mas a produz em seu fazer: educação e produção se implicam. O homem não é uma essência determinante da existência, nem uma existência criadora de essência: sua essência é incessante conquista existencial: é pessoa: mesmo dentro de todos os condicionamentos e determinismos, pode dispor da suficiente energia de ser, para existir-se, isto é, para re-traçar sua figura histórica, nas linhas do próprio movimento de constituição da consciência como existência.

Este movimento, portanto, não é dinamismo cego, nem aventura sem rumo: tem um sentido – assinalado na dialética da encarnação histórica da intersubjetividade, sentido fora do qual a face do homem se deforma e se desvanece.

O comportamento existencial em que o homem se autoconfigura, desenha-se num contorno axiológico, marcado pelo sistema de valores, implicado nas estruturas de um determinado mundo histórico. Se o homem é

a busca permanente de sua forma, o homem autêntico coincide com o homem novo. O que permanece prisioneiro de formas estáticas, resiste ao movimento de sua historicização: hominizado, não se humaniza. Esta renovação do homem supõe uma constante revalorização da existência, no mesmo sentido do movimento de constituição existencial da consciência do mundo ou do mundo consciente, o que quer dizer que os novos valores não são criação arbitrária de uma consciência pura, mas o paciente e valioso descobrimento de um comportamento disposto a assumir os riscos da história. Se essa não é de todo absurda, há de ser, em seu caminho, que o homem se reencontrará como homem novo – ao descobrir seu sentido em cada situação histórica, desvendará os valores que configurarão sua encarnação renovadora de mundo e recriadora de si mesmo.

Não há transformação do homem sem mudança estrutural, porém, o homem não refaz sua forma se o sistema de valores continua o mesmo. Buscar novos valores para revalorizar o homem, é a substância da revolução cultural: a cultura, aqui, entendida como humanização, isto é, como valorização do homem. Todas as atividades humanas, enquanto carregadas de uma significação valorativa (seja econômica, religiosa ou outra) representam dimensões de cultura. A globalização destas atividades, vistas numa perspectiva axiológica, dilata o território da cultura a tudo que é humano. E todo dinamismo humano tem direção axiológica. Sendo assim, num sistema estático de valores, não há renovação do homem.

Os interesses da dominação das consciências se mistificam em valores supostos, capazes de uniformizar e adaptar os comportamentos à funcionalidade do sistema. Tão forte é seu poder de mistificação, que o próprio dominado busca valorizar-se, segundo seus padrões e as escalas do sistema dominante. E, inclusive, pseudo-revoluções, através de certas mudanças estruturais, perseguem, no fundo de suas intenções, os mesmos valores que justificavam as estruturas antigas. A luta contra a dominação só alcança seus fins, se romper as estruturas para dar surgimento ao homem novo. Um homem novo, para realizar-se, exige a mediação de um mundo novo: e o mundo novo requer a luz de uma nova constelação de valores, uma nova cultura.

Por isso, a revolução verdadeira, verdadeiramente libertadora, é a que propicia o aparecimento do homem novo, a revolução cultural.

7. A ação cultural conscientizadora, que reivindica para o homem, em intersubjetividade, a posição de sujeito do processo histórico, parece chegar demasiado tarde. Poderosas correntes do pensamento contemporâneo anunciam o perecimento da subjetividade e a morte do homem, ao menos no atual campo epistemológico das “ciências humanas”. Coincide com a morte de Deus, na “teologia radical” de nossos dias.

O homem não é mais que um sujeito, é uma estrutura inconsciente. Porém o descobrimento de tal estrutura é uma história consciente. Se nessa não houvesse nenhuma verdade, também se desvaneceria a verdade daquela. Ou, no melhor dos casos, não se manifestaria.

É com essa maior ou menor verdade da existência que nos comprometemos, quando a assumimos como projeto novo. É, na proporção em que a assumimos, nos fazemos sujeitos da história. Dentro de todas as determinações estruturais, o que distingue o homem dos demais seres, é a sua responsabilidade de superar o dado da natureza pelo fazer da cultura; de transformar-se a si mesmo, por sua capacidade reflexiva e seu poder de libertação.

A conscientização não pretende refazer o homem desde seus recônditos mais ocultos, pretende, sim, retomar o movimento da constituição da consciência como existência, isto é, retomar-se naquele instante em que o homem se reconstruiu conscientemente, num sentido histórico que é visão e compromisso. Aceitando que nossa historicização seja demarcada por linhas estruturais dadas, assumi-la será sempre uma aventura existencial da consciência como existência, e o sentido da existência será aquele que essa consciência refaz em seu comportamento de encarnação e comunhão, de recriação e libertação do homem.

Podemos chegar a explicar tudo o que a consciência significa, somente que não há explicação exaustiva para o significado da própria consciência, pois, dadas as respostas das últimas perguntas, sempre permanece o sujeito que formula as últimas perguntas e dá as últimas respostas – que nunca são as últimas. Esta última realidade subjetiva não é só um feito dado e recebido; é um sujeito que se faz e se refaz. Por isso, a explicação do feito não recobre o sentido deste fazer-se. Seu sentido radical não é resultado de um descobrimento, é o objeto de uma conquista: descobre-se na medida em que se conquista.

O homem é expulso da história, não tanto pelas “ciências” que pretendem dissolvê-lo, senão pelo sistema imperante, que o aliena como objeto no mundo da dominação. A conscientização busca restaurá-lo em seu devido lugar, como um sujeito da dominação do mundo. A conscientização não é, pois, uma ciência da consciência; ainda que integrando a prática teórica das ciências em sua práxis total, é, sobretudo, opção e luta. Opção pelo homem e luta por sua desalienação.

EDUCAÇÃO

1. Detrás de cada conceito de cultura – e são tantos –, está presente uma teoria diversa do homem. Já expressamos, anteriormente, nosso conceito de cultura, quando a definimos, num sentido amplo, pela valorização do homem. A humanização, insistimos,

se realiza pela encarnação e comunhão: subjetividade que se reconhece, ativamente, na objetividade em que se constitui e, através da qual, em permanente reconstituição da unidade originária, também se constitui como intersubjetividade. Em outros termos, cultura é o mesmo processo histórico em que o homem se constitui e reconstitui, em intersubjetividade, através da mediação humanizadora do mundo. O processo de cultura, portanto, implica dialeticamente, aperfeiçoamento pessoal e domínio do mundo: ao separar cultura e civilização, formação do homem e transformação do mundo, o homem se divide internamente e o mundo deixa de ser mediação humanizadora.

O sujeito não se reencontra mais no mundo que ajuda a reconstruir; nele, nesse mundo desumanizado, fica retido como objeto de outro sujeito: aliena-se. Para libertar este homem, isto é, para devolvê-lo à sua condição de sujeito, é necessário romper as estruturas sócio-econômicas que o coisificam. Só assim o mundo poderá recuperar, também, sua virtude mediadora, de socialização personalizante. Por meio da interioridade deste processo de mudança estrutural, passa a via de renovação do homem: o homem não se pode recriar, se não renova o mundo em novas formas de vida. O sistema de valores de uma sociedade se delinea na sua textura estrutural; em estruturas antigas não é possível configurar-se uma imagem nova do homem. Não são, pois, verdadeiramente, novas estruturas que retêm o processo recriador da existência. Por isto, o homem novo não é produto de uma revolução cultural, e o mundo novo, de uma transformação estrutural; a revolução, se é revolução, é uma só, ainda que tenha dois nomes: revolução estrutural e revolução cultural. Uma está contida na outra, uma promove a outra, num processo em que não há primeira nem segunda.

O dinamismo da cultura tem uma direção axiológica, ainda que, de fato, participe da ambigüidade da história: nela o homem pode conformar-se ou renovar-se, aperfeiçoar-se ou desfigurar-se. A forma humana não pré-existe à história como uma idéia eterna que esta reflete e deforma. A forma humana vai se definindo, historicamente, no movimento de constituição da consciência como existência, tal como procuramos esboçar nos pontos relativos à conscientização. O sentido de movimento é uno, ainda que o movimento mesmo não seja uniforme. A forma humana se recria em diferentes formas de vida na concretização histórica, a cultura se refaz e se reassume na diversidade das culturas.

A cultura se diversifica e se determina pela forma particular de vida de um grupo humano, no qual se reconstitui a forma do homem – sua forma histórica. Se o respectivo grupo humano deve ser o sujeito de seu próprio processo histórico-cultural então a ele cabe o risco e a responsabilidade de autoconfigurar sua forma particular de vida. Isto quer dizer que o homem desta cultura tem o direito de autovalorizar-se, segundo seus próprios valores. O sentido do processo de

constituição do homem pela cultura, contém, pois, uma exigência de autonomia. Cultura sem autonomia é anti-cultura, porque, como vimos, em tal hipótese, a objetivação da subjetividade, ao invés de libertar o sujeito, o coisifica como objeto de dominação.

Cultura autônoma não se identifica com a cultura autóctone. Os valores ancestrais podem ser tão alienantes quanto os valores impostos, extrinsecamente, a uma cultura particular. Tão pouco, cultura autônoma supõe repúdio à universalidade da cultura. O homem se existência, sempre, em formas particulares de vida. Os valores que as significam, se são valores, e são humanizadores, têm, forçosamente, a universalidade do homem, não do homem abstrato, mas do que se reproduz na singularidade da práxis – universal concreto.

O que a cultura autêntica repudia, em seu dinamismo, é a imposição de valores estranhos, isto é, de valores que não foram descobertos, conquistados, reelaborados e assumidos, livremente, pelo sujeito do respectivo processo histórico. Como estes valores estão presentes em todos os planos estruturais, econômicos ou outros, o deslocamento do sujeito de sua função essencial, em qualquer deles, afeta o processo global da cultura. Reduzir o sujeito a objeto, em qualquer dos referidos planos, já o desvaloriza radicalmente, desumanizando-o. A perda de sua condição humana, em tal plano, já expressa algum modo de dominação cultural. A cultura não é um plano ao lado dos demais, é o conjunto de todos, enquanto eles estão carregados do sentido de valorização do homem. A alienação cultural não se situa, portanto, somente em superestruturas artísticas, científicas, ideológicas ou religiosas, senão na raiz e na substância axiológica de todas as atividades humanas. A desalienação cultural é libertação total, liberdade do homem novo.

Pouco significa o combate a certos epifenômenos de dependência cultural, no setor das letras, das ciências, dos costumes ou das técnicas, sem a radicalidade da luta pela total desalienação do homem, para que se reencontre, em qualquer plano, como sujeito de sua própria história. A recuperação da autonomia cultural é obra de uma revolução que, por ser total, é essencialmente cultural.

2. Para reconstruir seu mundo, o homem tem que excedê-lo. O homem, porque pode lançar-se mais além de sua natureza, cultiva-se. E a mesma cultura se desenvolve num permanente transcender-se a si mesmo. O homem se define por esta libertação de limites. Pode localizar-se em seu mundo, porque o transcende e o ilumina. E, ao transcendê-lo, pode voltar-se reflexivamente sobre si e iluminar seu mundo. Não são dois momentos: o da construção do mundo e o da apreensão reflexiva. O meio vital se transforma em mundo, quando o homem o transcende num retomar reflexivo. O mundo humano não é espetáculo de inteligência pura, nem modelagem de ação cega: é obra de mãos inteligentes. O “lôgos” não precede à

práxis, nem é seu produto: é sua luminosidade interior. Interioridade que é, dialeticamente, transcendência. Nesta transcendência se desenvolve a facticidade do acontecer humano. No próprio ato deste acontecer, acende a luz em que ele se desvenda como facticidade histórica.

A cultura se faz, pois, num fazer que, reflexivamente, se percebe fazendo: é o saber da cultura. Mas o fazer humano só o é, enquanto se sabe fazendo. Este saber é o íntimo reverso do fazer, que o torna transparente a si mesmo e permite, ao respectivo sujeito, assumi-lo subjetivamente. Saber que, estranhamente, transcende o fazer, porém, neste fazer se refaz. É reflexão e crítica. Porque transcende e se transcende, pode saltar fora das situações limitantes, retomar-se conscientemente e reconstituir-se criticamente: um movimento que também é existência e cujo sentido aponta para a libertação.

O saber da cultura é a cultura que se sabe. Por destinação originária, pois, o saber não deveria nunca desligar-se da função humanizadora da cultura. Só o saber não liberta o homem, porém, seu correto exercício não poderia perseguir outro fim. Não é uma prática teórica junto a outras práticas. Se assim fosse, sua integração na práxis ficaria inteligível. Quando rompe seu compromisso com a vida, aliena-se; e não se aliena só, separadamente, para, depois, alienar a cultura toda. Sua separação já é reflexo mistificado e mistificador da alienação cultural, como processo total de desumanização do mundo. E o reflexo é o contrário da reflexividade, o contrário da criticidade, o não comprometimento.

Uma cultura alienada e alienante não se desaliena, pois, tão só pelo esforço exclusivo de um saber crítico. Enquanto o saber se compromete, existencialmente, e assume sua função de reflexividade concreta no processo global da práxis, responde à sua vocação essencial: a de ser consciência crítica do referido processo. Esta consciência não se constitui fora, mas dentro do processo: é histórica também. Consciência crítica é consciência histórica. Não é sobre-determinação que empurra o processo desde fora, nem força que o impulsiona desde dentro. O mundo humano é histórico: consciência histórica é, também, consciência do mundo. E esta, como temos repetido tantas vezes, não é um dualismo, mas unidade originária. O saber não desaliena nem se desaliena, se não implicado nas tensões dialéticas que dinamizam, internamente, essa unidade originária, isto é, solidário com todo o processo que o gerou e de que ele deve ser a mais lúcida expressão de consciência histórica – o processo de encarnação objetivante e comunhão intersubjetivante, os dois aspectos da cultura autêntica, que crescem juntos, um em razão direta do outro.

3. A cultura é um processo vivo de permanente criação: perpetua-se, refazendo-se em novas formas de vida. Só se cultiva,

realmente, quem participa deste processo, ao refazê-lo e refazer-se nele. A transmissão do já feito, é cultura morta. O feito é só mediador de cultura, enquanto manifesta, interiormente, um fazer interno de que participamos. A elaboração do mundo só é cultura e humanização, se intersubjetiva as consciências. Elaboração que postula, necessariamente, elaboração-participação na construção de um mundo comum.

Participação que radica na comunicação do saber da cultura: participação no saber, no saber fazer, no fazer que se sabe. E nisso consiste, essencialmente, o aprendizado. Ninguém aprende o que se lhe ensina: cada um aprende o que aprende.

Agora, se o saber, como vimos, é o reverso translúcido da cultura (é a mesma cultura que se vai dizendo a si mesma, como consciência crítica, e, neste dizer-se, vai se constituindo), então o verdadeiro aprendizado é participação ativa, comprometida no processo histórico cultural.

Toda cultura é, assim, medularmente, aprendizado. Em sua dinâmica, o homem se faz, aprendendo a refazer-se, aprendendo a humanizar-se e a libertar-se. Cultura autêntica é aprendizado e aprendizado autêntico é conscientização.

Na cultura alienada, o saber deixa de ser cultura que se sabe, num saber que critica e promove; passa a ser um reflexo ideológico, mistificante, da dominação que impede ao sujeito recuperar-se na objetividade, o coisifica no mundo e o domínio do mundo se confunde com a dominação das consciências. O saber se transforma em instrumento de mistificação das consciências: não liberta, justifica a servidão. Na cultura alienada, o aprendizado se transforma em domesticação. O ensino não propicia a participação comum: transmite o feito e impõe os valores dominantes, que não dominam por sua validade, mas, isto sim, pelo poder dos interesses que, simultaneamente, ocultam e manifestam. E, assim, toda cultura alienada é um sistema de dominação de consciência; neste sentido, um sistema de ensino. O sistema educacional dominante não é mais que o sistema de dominação cultural. Dentro dele, separado do processo em que os homens se historicizam, o saber se institucionaliza à margem da vida do povo, encastela-se dentro dos muros das escolas e academias, assume as falsas aparências democráticas dos meios massificadores de comunicação; aí, e desde aí, defende, mantém e propaga os ensinamentos e valores de uma civilização de escravos.

A educação se define, dentro da funcionalidade deste sistema, como adaptação. Se aceitamos os pressupostos anteriores, se a cultura deve ser criadora do homem novo, se o homem se renova pela superação de todos os seus limites, num retomar reflexivo que o refaz, sempre, mais além de si mesmo, então educação é exatamente o contrário: é esforço de permanente desadaptação. O homem que se conforma, renuncia à historicização: desumaniza-se.

4. Os povos do Terceiro Mundo, objeto de dominação interna e externa (conjugados num sistema de gratificação mútua) não podem pensar, pois, em desenvolver sua consciência crítica e comprometida, através da rede educacional em que o sistema imperante domestica e aprisiona as consciências. Não se pode esperar que os dominadores concedam as condições de libertação, ainda que possamos tomar seus instrumentos de dominação para voltar-nos contra eles. É o que, por exemplo, ainda pode dar um sentido revolucionário a certos movimentos de reforma universitária.

Coerentemente, pois, os agentes da dominação externa e interna, apoiam e promovem, com aparência de grande generosidade, todas as medidas que fortalecem e estendem o sistema educacional vigente. É um dos meios mais eficazes de volta funcional ao sistema de dominação e comportamento dos dominados.

As aspirações que despertam, determinam-se pelas pautas e valores propostos e impostos pelo sistema – aspirações que o sistema, com satisfação, absorve e capitaliza a seu favor. As reivindicações que provocam, ganham sentido dentro do sistema de valores vigentes.

Os referidos agentes são partidários da chamada “democratização do ensino”, enquanto esta é fator de maior integração dos dominados no sistema de dominação. Portanto, são implacáveis adversários da conscientização, já que esta é aprendizado. Aprendizado em que aprender não é receber, repetir e ajustar-se, senão participar, adaptar-se e recriar. Nessa perspectiva do sistema estabelecido, a alfabetização em massa, a educação de adultos, a extensão universitária, etc. são outros tantos meios de “socialização”, isto é, de funcionalizar, mais perfeitamente, as atividades humanas nas estruturas de uma sociedade desumana. Em tal sistema, a instituição escolar, durante longo tempo, segrega o educando da elaboração viva da cultura. Neste mundo da dominação, ele é um objeto a mais a ser plasmado, segundo cânones estabelecidos: não participa da direção do processo histórico cultural, nem, inclusive, de sua história escolar.

A rebelião de grande parte da juventude atual, contra a escola, talvez radique numa consciência, cada vez mais clara, de que o sistema só lhe permite participar da construção do mundo, quando a considerar preparada para fazê-lo nas exatas medidas de seus interesses, isto é, dos interesses dos grupos e classes dominantes. O ensino é, assim, técnica hábil para conformar e uniformizar, ao contrário do aprendizado como método de liberação e auto-configuração, descobrimento histórico de valores de humanização, de invenção do homem novo. É o que ressalta, nitidamente, da atitude dos representantes, conscientes ou inconscientes, do sistema, nas lutas pela reforma universitária: não receiam a modernização institucional, antes a propiciam para ajustar melhor a universidade ao pleno funcionamento do sistema, porém resistem, violentamente, à sua

politização, como esforço por comprometer-lá numa dinâmica de desalienação cultural.

E, quando o sistema abre suas portas para alargar os “benefícios” da cultura até os últimos grupos marginalizados, uma vez mais não o faz para libertar. O “beneficiado” só muda de posição: de marginal passa a servidor do sistema. Este fiel servidor poderá, quem sabe, avançar muito dentro do sistema, mas os condutos abertos devem fechar-se, sempre, antes das fronteiras policiadas da ordem estabelecida.

Entre este ensino “funcional” (escolar, extra-escolar) e a educação conscientizadora, há inimizade irreconciliável.

5. A educação é, pois, processo histórico no qual o homem se re-produz, produzindo seu mundo. Todos que colaboram na produção deste, deveriam reencontrar-se, no processo, como sujeitos de sua própria destinação histórica, autores de sua existência. A condição de sujeito só pode ser preenchida pelos que trabalham o mundo. Esses são verdadeiramente o povo – a comunhão pessoal só tem um nome: colaboração no mundo comum.

No sistema estabelecido, os que dominam, ainda que trabalhem, não dominam pelo trabalho. O trabalho, por sua vocação original, deveria intersubjetivar as consciências, ao contrário da dominação que as objetiva e escraviza.

Os que têm este título, o do trabalho, o único que legitima a dominação do mundo, são excluídos da direção ativa do processo histórico-cultural – eles e os que nem sequer têm oportunidade de trabalhar, marginalizados pelo sistema. E são o povo, construtores do mundo, também Povo de Deus, porque ajudam a edificar o Reino. Os que traem a colaboração humanizadora, deixando-se vencer pela sedução luciferina da dominação não são povo, são opressores do povo.

Esta é a missão da luta libertadora do povo oprimido; devolver-lhe a situação de sujeito de seu próprio processo histórico-cultural. Na alienação cultural, é objeto. Ao desalienar-se, retoma, reflexivamente, livremente, o movimento de constituição de sua consciência como existência: conscientiza-se. A conscientização não é exigência prévia para a luta de libertação, é a própria luta. O retomar da consciência se identifica com a reconquista do mundo: em práxis libertadora.

A conscientização é este esforço do povo por retomar seu destino histórico, sua cultura, em suas próprias mãos. Cultura do povo, pois, e não cultura para o povo: cultura popular.

De tudo que antecede, se depreende, inevitavelmente, que cultura popular não é extensão das sobras do sistema de ensino estabelecido para a multidão dos ignorantes e miseráveis, que não tiveram valor suficiente para incorporar-se a ele. Seria, pois, algo necessário ao sistema educacional, que serviria aos objetivos de adaptar, uniformizar e mistificar, transformando o dominado em mais funcional à dominação.

Para nós, cultura popular é cultura do povo – do homem que trabalha e humaniza o mundo, e ao fazê-lo, reproduz-se a si mesmo, livremente em comunhão com os demais. Em vez de ser extensão secundária do sistema educacional estabelecido, nela, na cultura popular, a institucionalização dinâmica do ensino deveria, pois, enraizar-se e nutrir-se. O mais alto saber não seria o mais distante, senão, isto sim, o mais profundamente comprometido com uma reflexão crítica, em que a cultura deve, continuamente, rever-se, promover-se, renovar-se. E de uma cultura como processo global, histórico, do qual o povo deveria ser o sujeito e o beneficiário.

Isso, entretanto, não ocorre. O sistema denuncia o caráter subversivo da cultura popular. E, com razão. Entre ela e o sistema, a incompatibilidade é radical e total. Poderia parecer estranha a acusação para quem considera a cultura popular como simples “método” de educação. Sem dúvida é método, por mais variadas que sejam suas técnicas, mas, afinal, método: retoma os caminhos que se dirigem ao rumo, que rapidamente indicamos: o da conscientização do povo.

A contradição entre a consciência histórica emergente e a dominação das consciências pelo sistema estabelecido, produz a eclosão da consciência de classe dos dominados e explorados. As contradições estruturais se desmistificam, se manifestam e se agudizam na clara consciência com que os dominados se levantam contra a dominação. Então começa a despertar o homem novo.

No sistema atual, entretanto, a verdadeira cultura popular está forçada a refugiar-se nas organizações populares de base. Daí deve enfrentar-se com o sistema, não como simples educação popular, organizada pelo próprio povo, senão como luta contra tudo o que seja obstáculo para o povo assumir sua história: tornar-se sujeito, libertar-se; luta, portanto, também para tomar a direção do respectivo processo histórico: conscientização equivale, pois, à politização. Não se identifica, contudo, com tomada de poder. É uma ação permanente, válida, antes, durante e depois deste momento eminentemente político.

O homem luta para obter condições de renovação: obtidas, deve renová-las para renovar-se. A conscientização é um processo consciente e inacabado – como o homem.

Em nossos povos latino-americanos, grupos cada vez mais numerosos despertam para as atividades conscientizadoras. Quais são os caminhos a seguir para apressar nossa libertação? A teoria da ação cultural se justifica por sua fecundidade histórica. Na práxis, ela encontra seu princípio, sua inspiração e sua prova.

Nesses pontos, apenas enunciados, temos buscado, tão somente, o sentido original da conscientização. E achamos que coincide com a “revolução cultural”.

(Tradução do espanhol de Hilda Costa Fiori)

“Ernani Fiori: um intelectual apaixonado”

**Entrevista com Paulo Freire
TOMAZ TADEU DA SILVA**

Quando ficou decidido que *Educação e Realidade* iria publicar o artigo de Ernani Fiori, “Conscientização e Educação”, numa espécie de homenagem a este importante intelectual gaúcho, logo pensei em pedir a Paulo Freire que escrevesse algo sobre seu amigo e prefaciador do “Pedagogia do Oprimido”. Por sorte, tive a oportunidade de pedir-lhe isto pessoalmente quando Paulo apareceu, inesperadamente, no I Seminário Nacional de Currículo, promovido pela PUC-SP, em São Paulo, na primeira semana de dezembro de 1985, e do qual eu estava participando. Disse-lhe que, sabendo de sua agenda ocupadíssima, não lhe pedia mais que uma página de depoimento sobre Fiori. E Paulo, já comovido pela lembrança do amigo ausente, me disse: “Não, vamos fazer uma coisa melhor, tu me entrevistas sobre ele, fica mais informal. Me telefona de Porto Alegre, marcando uma entrevista para janeiro.” Foi o que fiz, acertando entrevistá-lo no dia 24 de janeiro. A entrevista foi realizada em sua casa, no Sumaré, sendo interrompida aqui e ali para uma outra agradável conversa paralela sobre assuntos da educação brasileira.

Tomaz Tadeu da Silva

Tomaz – *Eu começaria pedindo ao Paulo que recordasse um pouquinho o início do seu relacionamento com Ernani Fiori, como foram os seus primeiros contatos, em que contexto se deram estes primeiros contatos, este primeiro relacionamento?*

Paulo – Olha, eu conheci Ernani... Fiori, como eu chamava, nos anos 50, quando éramos ambos muito jovens. Eu me lembro que vim... nesta época eu trabalhava no SESI de Pernambuco, e vim ao Rio Grande do Sul em visita e conversando com Mário Reis, um gaúcho que era na época diretor geral do

SESI no estado do Rio Grande do Sul, ele então numa conversa de almoço comigo, me disse que havia um professor da faculdade de Direito, eu acho que Ernani trabalhou, deu aula também na Faculdade de Direito. Sim, ele era formado em Direito. Lecionava Filosofia do Direito. Ele disse que havia este professor chamado Ernani Maria Fiori, que era amigo dele, e a quem o Mário gostaria de me apresentar, e aí marcou-se uma visita a Ernani. E eu fui no dia seguinte na casa de Ernani, conheci Hilda, conheci assim de raspão alguns dos gurus, como ele costumava

chamar os filhos, e conversamos um pouco. Se você me pergunta agora os temas básicos do que conversamos naquele dia, naquela manhã dos anos 50, eu não saberia dizer. A memória já se foi. Mas conversamos sobre problemas gerais, sem dúvida nenhuma, do Nordeste, do Sul do país, problemas de educação, e quando eu deixei a casa de Ernani, eu trouxe comigo algumas convicções. A primeira é de que eu havia conhecido um homem extraordinário. Um homem, dizia eu a mim mesmo naquela manhã, que dificilmente se contradiz sem ter a coerência de reconhecer-se contradizendo-se. Quer dizer, eu sentia que estava diante de um homem... (era assim uma espécie de quem adivinhava), eu estava diante de um homem coerente. Que não era um homem que se torturasse por ser coerente, mas que se entregava facilmente à prática da coerência.

A outra convicção que eu trazia era de que eu iniciara uma nova amizade. Quer dizer, eu encontrara nas ruas do mundo uma outra pessoa com quem eu podia conviver ao longo do tempo. E foi então, com estas duas certezas, que eu voltei para Recife, sem nunca mais esquecer aquela figura, o perfil de Ernani. O Ernani tinha inclusive fisicamente um perfil muito delimitado, muito marcante... a voz, eu carregava na memória, o próprio som da voz do Ernani, às vezes metálica, sem porém ferir. Até nisto ele tinha sorte, porque isto não era uma questão propriamente de trabalho dele, se bem que ele pudesse trabalhar. Em certo momento o que pudesse haver de metálico na voz de Ernani se associava a uma certa altura ou não da entonação que sublinhava o que ele queria dizer. Então eu levava isto, levei isto comigo para Recife. Agora, interessante é que, como bons brasileiros, eu talvez mais ainda do que ele, não nos correspondemos, quer dizer, eu fiquei mais na oralidade mesma da minha cultura, da preponderância da oralidade da minha cultura, porque no Nordeste é maior que a de vocês. Eu fiquei no Recife recordando Ernani, recordando o seu pensamento forte, sua análise incisiva, mas sua bondade também, sua capacidade enorme de amar, de doar-se, recordando tudo isto, sem porém escrever, à espera de um novo encontro. Então num novo encontro, pensava eu, eu continuo com Ernani, e até que é possível que num novo encontro a gente comece dizendo: "Como eu ia te dizendo". Quer dizer, foi aí que eu encontrei Ernani, foi assim que eu encontrei Ernani, e foi assim que Ernani ficou. Às vezes a gente encontra pessoas na vida que são muito mais desencontros, são pessoas que sublinham a impossibilidade de ficar. Com Ernani, não. O meu encontro com Ernani estabeleceu uma real possibilidade de encontro, um estar sempre com, que nos acompanhou na experiência de exílio, por exemplo, anos depois.

Tomaz – *Eu gostaria, na seqüência dessa pergunta que tu recordasses um pouquinho o teu relacionamento com ele nessa época crítica aí dos anos 60, em que havia toda essa efervescência em torno dos movimentos de cultura popular. E como Fiori se inseriu nisto*

aí? Eu tenho notícias de que havia uma tentativa de fundar ali na iminência do golpe um Instituto de Cultura Popular em Porto Alegre. Tu tens alguma notícia disto?

Paulo – Exato, tenho notícias disto. Eu participei da alegria antecipada e frustrada de Fiori. Fiori foi o presidente desse Instituto. Então, talvez agora com relação a este Instituto, eu tivesse tido o segundo encontro, ou por causa deste Instituto, por causa de toda aquela ansiedade que nós vivemos, que a minha geração, a geração mais nova do que a minha, vivemos nos anos 60 em torno do problema da educação popular, da cultura popular. Por causa disto tudo eu me lembro que estive no Rio Grande do Sul com o Ministro de Educação, que era já o Júlio Sambuqui, com a renúncia do Paulo de Tarso. É interessante, inclusive, que nossa visita ao Rio Grande do Sul, quando eu me reencontrei com o Fiori, se deu um dia antes ou um dia depois, da série de manifestações em São Paulo, a Marcha da Família com Deus pela Liberdade. Eu me lembro, então, que nós saímos de Brasília para tomar o avião para Porto Alegre, e aqui em São Paulo, nós teríamos que pernoitar para tomar o avião no dia seguinte. E ficamos o Ministro e eu e a Elza, que estava comigo, e mais umas duas pessoas, o secretário do Ministro, e ficamos uma noite inteira à procura de uma vaga nos hotéis, os hotéis estavam todos cheios.

A reação estava assanhada realmente, a reação burguesa, assanhadíssima. Era final de 63. Finalmente às 2 horas da manhã conseguimos uma possibilidade de dormir um pouco, e no dia seguinte partimos para Porto Alegre. E lá nos encontramos de novo, Ernani e eu, e Ernani aí agora, absolutamente integrado. Quer dizer, era uma coisa linda, isto porque, e você vê como essas coisas não podem se dicotomizar, não podem uma negar a outra, ao mesmo tempo, neste segundo encontro com Ernani, o que eu via nela era aquele *scholar* puro, aquele especialista, como pouca gente neste país, em Hegel, aquela convivência com Hegel. Aquela convivência crítica e não domesticada a Hegel, aquela curiosidade acadêmica que para ele era absolutamente indispensável. Não era possível no meu entender compreender Ernani vivo negando a sua curiosidade acadêmica e a sua seriedade acadêmica, a sua busca acadêmica, mas ao mesmo tempo que estava ali diante de mim, o *scholar* Ernani Maria Fiori, estava também o mesmo *scholar* comprometido com os interesses populares. Era o mesmo homem, sem aceitar que a sua preocupação com as aproximações rigorosas ao objeto pudessem matar nele a necessidade de compreender a sensibilidade com que as massas populares se aproximam também dos objetos. Nele o que a gente percebia, quando ele me falava como presidente do Instituto de Cultura Popular, nele o que a gente percebia era o *scholar* querendo molhar-se da sensibilidade popular. Era o *scholar* querendo levar à sensibilidade popular a rigorosidade de seus métodos de aproximação ao objeto. Era o *scholar* pretendendo viver a unidade práti-

ca-teoria.

Se tu me perguntas: será que Ernani chegou a viver integralmente? Não importa, eu acho que se não tem havido o golpe, eu acho que através da experiência que o Instituto de Cultura Popular iria necessariamente exigir dele, eu acho que o Ernani, presidente do Instituto de Cultura Popular, teria trazido ao Ernani *scholar* um acréscimo indiscutível. Eu me lembro então que jantamos juntos. Ernani, o ministro Júlio Sambaqui, o secretário do Ministro, duas ou três pessoas, mais eu, a Elza, comemos um *galeto al primo canto*. E ele, isto era bem comum a ele, às vezes Ernani como que pedia desculpas por coisas que fazia, e ele rindo pouco assim junto de mim, disse: “é um pouco estranho que eu esteja a uma hora dessas comendo galeto, tomando vinho”. Aí era o *scholar* bem comportado que falava, que possivelmente estivesse censurando o *scholar* que começava a se aproximar das noites, a se inundar das noites num bar, das noites num restaurante mais ou menos popular, em lugar de estar com o seu Hegel na mão, varando as madrugadas. Era como se ele estivesse pedindo desculpas a Hegel também. Ele me dizia: “não é muito comum que me encontre em situações como esta”. Eu hoje diria a Ernani: eu tenho a impressão de que a gente terminaria por compreender melhor o Hegel, mesmo Marx, se a gente se molhasse das águas noturnas das cidades, inclusive das áreas populares. Mas eu não tenho dúvida nenhuma de que este casamento com a sensibilidade, esta capacidade fantástica que a massa popular tem de adivinhar, (e adivinhação aí não é outra coisa senão o exercício da intuição das massas populares) de que este exercício da intuição que as massas comandam muito bem, e de que os *scholars* se vão afastando com medo, com medo de perder a rigorosidade, eu não tenho dúvida nenhuma de que a prática da intuição é algo que nós os intelectuais, chamados assim, deveríamos, a que nos deveríamos entregar.

Para mim, isso eu deveria dizer assim num parêntese, lembrando Fiori, para mim o fundamental de um intelectual sério é jamais ficar ao nível dos achados da sua intuição, mas pelo contrário submeter sua intuição e os achados dela, submetê-los a uma análise criteriosa e rigorosa, mas nunca prescindir da intuição. É nesse sentido que eu digo, e tive a propósito disto uma discussão há dois anos atrás muito interessante com um grupo de *scholars* alemães, pra mim conhecer não é adivinhar, mas passa pela adivinhação. Quer dizer, a intuição tem um baita papel. Aí do cientista que não fica às vezes sentado silenciosamente, ou no seu laboratório ou na sua biblioteca, ou num banco de rua, de praça, aí do cientista que não fica às vezes sentado sozinho, se alguém lhe fala ele nem ouve, entregando-se às asas da sua intuição, da capacidade de voar. E de vez em quando apanha o vôo da intuição, que vem também molhado de paixão. Já imaginou a criatividade sem paixão? Não existe. Pra mim Ernani era isto,

mesmo que às vezes não soubesse que estava sendo. Ernani era um *scholar* apaixonado, e que falava dos objetos de sua curiosidade apaixonadamente. No momento, eu convidava toda a geração inteligente do Rio Grande do Sul, não apenas de Porto Alegre, mas de gente que passou por Ernani e por isto ficou com ele... Isto é outro traço da personalidade de Ernani. Era impossível passar por Ernani sem ficar ou negá-lo. Não dava. Diante dele era preciso uma afirmação de opção. Eu convidava quem passou por ele, mesmo que não tivesse querido ficar com ele, eu convidava a que reflitam sobre as experiências intelectuais que tiveram com Ernani, para lembrar-se de que o que eu digo aqui é uma verdade.

O meu discurso aqui não é apenas o discurso de um amigo saudoso, mas sério, e que portanto, para quem os mortos não devem ser apenas soprados. O desafio é este, é que descubram ou não, digam se eu estou ou não estou falando certo, quando digo que o Ernani tratava os seus temas apaixonadamente. Quer dizer, Ernani era um homem capaz de amar Hilda com amor, intensamente, de amar os filhos, de amar os que não conhecia, Ernani era um homem da disponibilidade, do amor e da paixão. Eu vou te dizer uma coisa que eu disse em público em Porto Alegre, com ele vivo, felizmente, defronte de mim, até que eu tive medo que a emoção pudesse fazer mal a ele mas eu disse de público um dia numa reunião enorme que eu tive na Assembléia, estava lotada. Eu fiz uma homenagem a Ernani, parece até que eu adivinhava que a gente se despediria, em que eu dizia que de modo geral eu não sou muito chegado a mestres nem a discípulos, quer dizer, eu não tenho muita vocação de ser discípulo nem de ser mestre de ninguém. Mas eu dizia: se, porém, eu posso me referir a um mestre que me tem marcado é Ernani Fiori. E tu podias me dizer: mas Paulo, então isto significa que tu te sentes um discípulo de Ernani em todas as esferas. Não, eu até acho que Ernani, por isso que eu acho que foi um mestre meu, e é, Ernani tinha uma contribuição bem maior do que a minha a dar. Isto não significa que nem Ernani concordasse comigo em tudo, nem que eu concordasse com Ernani em tudo, não importa, o que importa aí é a figura exemplar, é a figura testemunhal de Ernani Fiori, e eu acho, Tomaz, que ao dizer isto, a ti e aos que vão ler essa entrevista, na tua revista, eu acho que isto é o que um sem número de gente nesse país, sobre tudo no sul desse país, sente também diante dele.

Nesse sentido eu não me esqueço das tardes, quase sempre nos sábados, que tínhamos juntos, no nosso exílio em Santiago. Quase todo o sábado, ou Ernani chegava com Hilda à nossa casa, ou Elza e eu íamos juntos à casa deles. E de modo geral, estas visitas das tardes, aproximando-se no fim, se prolongavam ao começo das noites, mediadas essas visitas, ora por uma sopa, lá em nossa casa, ora por uma comida extraordinária italiana, que a Hilda faz como ninguém, que tem um negócio meio verde, como se chama isto? Eu me

lembro que essas visitas, carregadas de conversas, oscilavam, elas tinham momentos distintos dentro delas próprias. Havia um momento assim mais universal da conversa informal, em que a gente discutia o fim, e que ia se aproximando, em que a gente discutia a beleza permanente da cordilheira, em que a gente comentava o gosto das frutas do Rio Grande do Sul, as frutas do Chile, a saudade maior de Ernani e de Hilda com relação às suas uvas, eu não tinha porque ter essa saudade. Essa era assim uma espécie de introdução da conversa, num momento ameno dessa conversa, mas invariavelmente em certo momento desse papo, o papo ia virando despretensiosamente um seminário. E aí Ernani funcionou muitas vezes realmente de mestre meu. Mas de mestre no sentido rigoroso dessa palavra, de professor meu também. E comentava então um livro recém lido por exemplo, comentava um trecho de Maquiavel, por exemplo. Por isso é que eu faço uma dedicatória a ele num livro meu. E a este outro filósofo que é o Alvaro Vieira Pinto, de quem às vezes se discorda também e sobre quem se fazem às vezes críticas que eu acho um pouco exageradas, e ao outro filósofo também, o menos profissional dos três filósofos, que é outro homem formidável, o Alvaro de Farias. Quando eu publiquei "A importância do ato de ler", eu dediquei esse livrinho aos três, fazendo referência ao que eu aprendi com eles no exílio.

Tomaz – *Bem, Paulo, nós estamos passando por um momento no Brasil em que existe uma tentativa de recordar alguns momentos da história de alguns movimentos dos anos 60, sobretudo os relacionados com cultura popular e educação popular e se pensa muito no Recife, se pensa muito no MEB, se pensa no CPC. Então, eu fiquei surpreso de saber que existia esse Instituto de Cultura Popular, que o Ernani Fiori foi seu presidente. Então, eu gostaria que tu falasses mais um pouco sobre isto, relembrando o teu relacionamento com este Instituto. Chegaste a ter oportunidade de participar de alguma atividade do Instituto?*

Paulo – Foi ótimo tu me trazeres de volta ao tema do Instituto, que no fundo era o tema que tinha que ver com o meu segundo encontro com Ernani. E como a minha saudade de Ernani é tão grande, em lugar de eu me fixar no tema Instituto eu me entregui ao encontro com Ernani e aí derivou uma porção de coisas. No fundo com isto a gente está fazendo uma contribuição à história desse momento do país. Mas eu não tenho comigo o documento que Ernani encaminhou a nós no Ministério de Educação, nem tenho memória dele também. Mas o fato é que nós tínhamos uma informação oficial segura da existência do Instituto. De maneira que quando programamos a visita ao Rio Grande do Sul estava também programada a conversa com Ernani. E o interesse nosso, do ministro e meu, era, após a conversa com Ernani, na programação que nós estávamos fazendo para a campanha nacional de alfabetização, estabelecer um convênio. Porque a

orientação do nosso trabalho na época não era que o Ministério da Educação atuasse diretamente. A atuação do Ministério se daria preponderantemente através de convênios com Secretarias de Estado, com organismos privados, sindicatos, e oferecendo verba, material e também oferecendo possibilidade de capacitação técnica. Então, estava previsto naquela viagem, no encontro com Ernani o estabelecimento de um convênio entre o Ministério de Educação e o Instituto de Cultura Popular do Rio Grande do Sul. Eu correria o risco de dizer que o convênio foi firmado durante o próprio jantar. Mesmo que não tenha sido firmado, o certo é que seria.

E Ernani estava realmente contente, feliz, pela possibilidade que haveria de desenvolvimento de um trabalho bom e eficiente no Rio Grande do Sul, através desse Instituto. Esta, lamentavelmente, foi a única participação que eu tive naquele momento, porque logo em seguida veio o golpe de estado. Mas se não tivesse havido o golpe de estado eu não tenho dúvida nenhuma de que a minha presença no Rio Grande do Sul teria crescido também, porque eu teria participado, com Ernani e com as equipes que estariam trabalhando com Ernani, de programas, de capacitação de quadros, não apenas eu, mas uma equipe grande que a gente tinha em Brasília também.

Tomaz – *Então, tentando seguir uma certa cronologia em termos de teu contato com Fiori: Depois dos anos 60 a 64, com o golpe, vocês acabaram se encontrando, então, noutra situação, no Chile. Não sei quem que foi antes, mas acho que tu poderias recordar um pouco disso, teu reencontro com ele no Chile, e a convivência no Chile, as experiências, enfim, o que vocês viveram juntos.*

Paulo – *É. Eu cheguei antes de Ernani. Eu passei primeiro pela cadeia. Isso eu acho que o Brasil todo que me leu já sabe. Eu passei primeiro pela cadeia, no Recife, e há um fato interessante também, que agora eu me lembro. Numa das minhas prisões eu era proibido de ler e escrever. Era assim um pouco, uma certa malvadeza, de estreiteza de um tenente ou de um capitão, não me lembro bem, ou de um coronel, não importa, de gente, que pensava que intelectual ou tem papel pra escrever e livro pra ler, ou morre, se suicida, o que é um equívoco. Aliás tem muito intelectual que não lê. (Risos). Era um equívoco, eu podia também, precisamente porque eu era e sou um corpo consciente, eu era capaz de inventar maneiras de sobreviver, não dispo de um tempinho pra ler, ou de um livrinho pra ler ou de um jornal pra ler ou escrever, eu teria de inventar e inventei. Não cabe aqui falar das invenções que eu fiz, porque a conversa aqui é sobre outra coisa. Mas, nessa época eu fumava muito e felizmente o oficial deixou que a Elza entregasse na portaria um pacote. Eu fumava um cigarro chamado Minister, que eu não sei se tem ainda hoje. Ele veio em pacote, 10 maços dentro de um pacote. Eu abri cuidadosamente o pacote, o pa-*

pel que enrolava os 10 machinhos. E de repente fiquei guloso, diante de um pedaço de papel em branco, porque era uma coisa extraordinária. Eu estava sozinho metido num quartinho.

Eu trouxe isto à baila porque agora vocês vão saber a quem era que eu escrevi uma carta que nunca pode ser mandada: a Fiori. Eu falei disso a ele no Chile. Possivelmente algum leitor mais incrédulo e mais condicionado pela capacidade enorme de se mentir sobretudo a nível político nesse país, poderia dizer: Paulo agora está inventando coisas por que Fiori já morreu e não pode dizer que nunca soube disso. Mas na verdade eu fiz isto, eu escrevi uma longa carta a Ernani. Engraçado, eu sabia que a carta não sairia, porque não saía mesmo. Mas eu pus lá em cima: caro Fiori. E escrevi. E agora imaginem vocês, eu escrevi uma carta sobre a solidão, que eu jamais depois disso fui capaz de recompor. Jamais. Quer dizer, eu a escrevi vivendo-a, eu a escrevi vivendo a solidão. Mas eu me lembro, eu me lembro de que em certo momento eu fazia uma referência à maneira diferente de se viver, ou melhor, à maneira que você pode ter de transformar o estar só num estar com. E por isso então a solidão deixa de ser asfixiante, porque ela passa a se amenizar na certeza que tu tens de que não estás só. Possivelmente alguém poderia dizer agora: imagine só, aí era já a carta de um idealista, de um idealista hegeliano a outro idealista hegeliano. Não, há maneiras de você, mesmo reconhecendo-se fisicamente só, descobrir que está em companhia de outro. E eu analisava isto longamente na carta. Obviamente depois que escrevi, e que em certo sentido satisfiz uma necessidade, quase física também, de pegar pena, caneta, eu não tive outro caminho senão rasgar. Então eu rasguei, mesmo porque eu fazia uns comentários nesta análise da solidão que me comprometeriam e eu não tinha porque bancar o herói. Então eu rasguei tudo e pus fora.

Me antecipei, portanto, no exílio, na chegada ao Chile, a Ernani. Foi o José Luis, um dos filhos do Ernani que falou comigo depois prá me dizer, primeiro ele falou com Elza, depois ele falou comigo, prá me dizer da intolerável notícia. Mas você vê agora, eu já começo a ficar assim emocionado. Eu até me perdi um pouco no que eu dizia. Sobre a minha chegada antecipada a Santiago: primeiro chegou o Zé Luis, ficou uns dias conosco, morando conosco, mas o apartamento da gente era enormemente pequeno. E o Zé Luis então foi prá casa, se não me engano, do Plínio Sampaio, que é outro grande amigo do Fiori, também outro homem extraordinário. Em certo sentido até parece com o Fiori, no ponto de vista da pureza, também da seriedade. E em seguida chegaram Ernani, Hilda e os outros filhos. Aí então, puxa, até que às vezes eu agradecia ao Marechal Castelo Branco, a possibilidade, é claro que eu estou fazendo uma brincadeira, porque o povo brasileiro não podia estar sendo sacrificado prá que eu tivesse o gosto de estar ao lado de

Ernani. Mas realmente a coisa mudou, entende, com a chegada de Ernani. A coisa cresceu.

Tomaz – *Isto já fazia quanto tempo que tu estavas no Chile?*

Paulo – Olha, eu tenho a impressão que fazia, eu acho que Ernani chegou, isso é outra coisa que você pode até depois confirmar, mas eu acho que Ernani chegou... eu cheguei em novembro de 64, eu tenho a impressão que Ernani chegou em 65, por aí, fins de 65. E, você veja, em primeiro lugar, Ernani ao chegar ao Chile ele se afirma como gente e como intelectual em face da colônia brasileira de exilados. Quando eu digo a vocês: ele se afirma, não é que ele tenha decretado a sua afirmação. É que a sua afirmação se fez na prática de sua relação com os demais exilados, na prática de sua seriedade diante do mundo, diante da vida, diante dos outros, diante dos homens, diante das mulheres. Quer dizer, ele se afirmava como intelectual sério, porque na verdade era um homem competente, era um homem extraordinariamente competente. Se afirmou como intelectual também pela sua humildade diante de seu próprio saber. E se afirmou como gente, pela sua capacidade de ser amigo, pela sua lealdade.

Vocês vejam que não é fácil a um estrangeiro no exílio, em qualquer sociedade, em pouco tempo alcançar a posição de poder que Ernani alcançou como vice-reitor da Universidade Católica do Chile. Quer dizer, nenhum de nós alcançou jamais coisa até parecida. O máximo que eu alcancei foi dar aula uma vez ou outra, numa faculdade da universidade. Mas Ernani foi mais adiante. Quer dizer, Ernani não apenas se tornou o vice-reitor da universidade, mas elaborou o projeto de reforma universitária.

Ernani era um homem que tinha uma consciência muito clara, prá mim, da autoridade necessária e da liberdade indispensável. Ele jamais, Ernani jamais seria um autoritário. Talvez até que nas suas relações com a filha e os filhos, quando eles meninos e ela menina, talvez até que ele às vezes terminasse por amaciar um pouco a sua autoridade através de certas manhas afetivas. É possível até que ele tivesse feito isto, o que pedagogicamente não seria lá muito bom. Mas seria autêntico também nele, entende? Eu me lembro por exemplo, faço um parêntese, a propósito destas coisas da relação dele com os meninos, eu me lembro que num dia ele contou rindo, numa forma que ele tinha assim muito pessoal de rir de si mesmo, e de humor, ele era capaz de rir dele, e ele me contou que na casa dele havia um sótão, e havia lá o que deveria ser uma janela, mas era apenas um oco, um vazio, um buraco. Ele vivia preocupado que um dos meninos dele, um dia, se atirasse lá de cima. E ele me disse: Paulo, entre a possibilidade de um filho se atirar lá de cima, se ferir ou morrer eu preferi prá evitar... sim, entre esta possibilidade e a de um comportamento pedagógico muito correto de chamar

o filho, chamar a atenção para o perigo, dizer que inclusive é através da experiência, da prática que a gente se constitui, eu preferi não me neurotiziar, e assim plantei um pedaço de tábua em cima do buraco, e fechei. (Risos). Eu achei isso uma maravilha. E disse: mais valeu esta tábua do que hoje estar falando aqui com saudade de um filho que tivesse morrido.

Bem, mas voltando ao principal: o Ernani era um homem democrático. Eu me lembro das vezes quando ele conversou com alguns de nós, com muitos de nós, brasileiros, sobre pormenores do projeto de universidade que ele trazia, que ele propunha. Me lembro também, por exemplo, de com que humildade ele ouvia a nossa opinião, sobretudo a opinião de Plínio, por exemplo a opinião de Paulo de Tarso, com relação à dimensão política da sua ação, ou da sua interferência na universidade. Quer dizer, ele aceitava, compreendendo que a prática político-partidária de Plínio Sampaio e de Paulo que ele não tivera, teria dado a Paulo e a Plínio a possibilidade de desenvolver em Paulo e Plínio a capacidade de que eu falei antes, da adivinhação, da sensibilidade do ato político. Então eu me lembro de algumas reuniões noturnas na casa dele, ou na casa de Paulo e de Plínio, em que se discutia o risco de caráter político, de sendo ele um estrangeiro, poder provocar lamentáveis mas justificáveis ciúmes, em algum tipo de professor mais ufanista, chileno. E eu ficava a me lembrar do caso brasileiro, quantos brasileiros iriam aceitar um vice-reitor chileno, e nisso eu aplaudia a cultura chilena, eu elogiava essa seriedade e essa abertura à contribuição de um grande intelectual mas que não era nacional.

Aliás o Chile, outro pormenor, o Chile tem tido experiências assim muito interessantes, antes dessa vaga de brasileiros de 64, houve outras, argentinas, por exemplo, que marcaram muito o desenvolvimento da cultura no Chile, na Universidade. Quer dizer, o Chile se abre, se abria, e acho que tende a abrir-se mais adiante quando essa figura, eu não sei bem como eu me refira a estas estrelas generalícias lá do Chile desaparecerem, eu acho que volta de novo o Chile a se experimentar aberto. Pois bem, mas isto é para salientar a vocês como o Ernani não era apenas um intelectual respeitado e uma figura de gente amada por nós, os brasileiros, mas era também, uma figura querida, séria, no Chile. E eu não tenho dúvida nenhuma de que poderá mais adiante pesquisar a presença de Ernani, e eu não teria nenhum medo de dizer que a pesquisa de amanhã sobre a passagem desses intelectuais brasileiros por Santiago irá revelar sem sombra de dúvidas uma afirmação de Ernani bem maior do que a de qualquer um de nós, os outros que estavam lá com ele.

Tomaz – Poderias falar um pouquinho sobre o teu reencontro com Ernani, agora no Brasil? Vou usar como estímulo uma afirmação do Luiz Alberto Gomes de Souza, que escreveu um artigo na revista *Síntese* (nº 34, de maio de 1985) sobre Ernani, depois da morte

dele, dizendo que num encontro dele com Fiori, o Fiori dizia que estava questionando todo o pensamento dele até então, mas que o Luiz Alberto não tinha tido ocasião de desenvolver isto com ele, e afinal não soube qual a substância dessa transformação. Então eu pediria que tu te referisses um pouco a esse reencontro e se tu tiveste algum vislumbre desse questionamento que o Luiz Alberto Gomes relata.

Paulo – Não, não tive. Eu me encontrei depois que voltei ao Brasil, eu me encontrei possivelmente 4 vezes com Ernani. Duas em São Paulo e duas em Porto Alegre. Me lembro que a última vez em que estive com ele foi em sua casa em Porto Alegre. Eu pernoitei em Porto Alegre na casa dele, e o pessoal que me convidou, que eu não me lembro mais, tinha um hotel e eu disse que não, que eu preferia ir para a casa de Ernani, e ficamos juntos, conversando até mais ou menos 2 horas da manhã. Me lembro que nessa conversa, que depois que eu voltei da Europa foi a mais teórica, nessa conversa, eu me lembro de que nos entregamos muito a uma reflexão em torno do papel dos movimentos sociais. Não apenas no Brasil, mas também fora do Brasil, historicamente. Eu me lembro que ele disse: “Paulo eu estou concordando inteiramente com algumas dessas tuas reflexões”, quando eu dizia por exemplo, e eu tenho escrito sobre isto, que os partidos populares e não populistas se aproximam dos movimentos populares, para aprender com eles, ou para aprendendo com eles, ensinar também a eles.

Eu sentia quando conversava com ele sobre isto, eu sentia uma enorme, não só preocupação, mas é como se estivesse chovendo no molhado. E ele era um homem que se preocupava enormemente com filosofia política. Agora, não tivemos tempo de fazer esse balanço a que se referiu o Luiz Alberto. Na penúltima vez a conversa foi apenas pessoal, quando ele nos visitou em São Paulo e nos comunicou a Elza e a mim do começo da sua enfermidade. E, eu me lembro de que quando ele me falou nisso, inclusive da benignidade da enfermidade, eu me lembro que senti a minha primeira dor. Imediatamente eu adivinhei a morte de Ernani, obviamente que ele estava bem, eu não iria dizer isto a ele, não. Eu não quero que ninguém me diga da sua dor pensando que eu vou morrer amanhã, guarde a dor mas não me diga, e eu também não digo isto. Mas eu tive assim algo, um pressentimento de que eu estaria me encontrando pela última vez com ele. E depois disso, eu não tive mais chance de vê-lo e veio o momento de grande piora dele, e não dava nem mesmo prá ir lá.

Tomaz – Bom, eu tenho algumas perguntas aqui que foram elaboradas por um colega meu, o Balduino Andreola. A primeira pergunta dele: “o filósofo Alejandro Serrano Caldera, embaixador da Nicarágua junto ao governo francês e junto à UNESCO, após um seminário sobre filosofia latino-americana na Universidade Católica de Louvain-la-Neuve,

Bélgica, me disse ser o professor Ernani Fiori uma das pessoas que mais ajudaram a eles, os líderes da Nicarágua. Isto aconteceu no Panamá. Tu que conviveste em muitos momentos com o Prof. Fiori, aqui, mas sobretudo no exterior, como vês a influência exercida por ele lá fora, e a possibilidade de recuperação para nós, brasileiros, desta dramática e multiforme experiência internacional dele?"

Paulo – Eu não tenho dúvida nenhuma. Esta afirmação do embaixador nicaraguense, a mim não me surpreende. Ernani exerceu uma salutar influência, inclusive em grupos revolucionários. Eu digo revolucionários, não revolucionaristas. Eu distingo um de outro. Tem muito revolucionarista para quem Ernani não teria importância nenhuma. Mas prá revolucionar de verdade, ou “de mesmo”, como diziam meus filhos quando eram pequenos, o Ernani tinha sentido. Eu mesmo ouvi, nas minhas visitas a Nicarágua, referências de jovens e militantes revolucionários que me falavam da importância de Ernani, de algumas das suas leituras, na vida deles. Inclusive na sua opção política.

A mesma coisa por exemplo, que eu ouvi, e nisso Ernani teria que ver também, mesmo que não de forma explícita, as mesmas referências que eu ouvi de muitos jovens revolucionários com relação à teologia da libertação. Eu ouvi de muitos jovens nicaraguenses de como a teologia da libertação tinha aberto seus olhos para uma realidade dramática, trágica de seu povo, de seu país, sem que porém tivessem eles se tornado sectariamente revolucionários. Quer dizer, no fundo é como se eles dissessem que guardavam um pouco um horizonte mais radicalmente aberto, evitando posturas um pouco mais sectárias, mas agradecendo à teologia da libertação a contribuição que havia dado. E nisso também Ernani teria algo a ver. De maneira que essa afirmação do ministro me parece muito objetiva e eu tenho testemunho dela também.

Tomaz – *Tem outra pergunta do Balduino que diz o seguinte: “Ernani Fiori escreveu páginas de rara profundidade filosófica sobre a pedagogia do oprimido e sobre a conscientização na apresentação de teu segundo livro ‘Pedagogia do Oprimido’, e num trabalho intitulado ‘Educação e Conscientização’ que está sendo publicado neste número da nossa revista. Qual foi a contribuição de Ernani Fiori na formulação de tua proposta político-pedagógica?” Eu quero acrescentar a esta pergunta do Balduino um comentário de Luiz Alberto Gomes feito no número da revista Síntese que eu já mencionei, que diz o seguinte: “No Brasil começou o seu interesse (de Fiori) pela temática da conscientização. No Chile seu diálogo com Paulo Freire seria intenso, fraterno e permanente. Muitas foram as longuíssimas e apaixonadas discussões do gaúcho com o pernambucano, no embate da intuição fulgurante posta à prova pela lógica rigorosa”. Então eu gostaria que tu respondesses à pergunta do Balduino e também comentasses o que o Luiz Alberto escreveu.*

Paulo – Puxa, eu estou feliz! É pena que os leitores não me vejam arrepiados. Eu estou muito feliz, primeiro, com o casamento que está havendo aí entre a pergunta do Balduino e a análise fantástica, eu não conhecia este artigo, do Luiz Alberto. Eu conheço muito o Luiz Alberto. Luiz Alberto é prá mim também um desses raros intelectuais desse país. Eu estou sendo muito injusto com o nosso país. Não, um desses intelectuais brasileiros a quem a gente tem que respeitar, e admirar mesmo quando se possa discordar dele. Mas eu acho que ele apanhou de maneira muito bem estruturada alguma coisa que eu disse antes, aqui na nossa conversa quando eu falava do papel da intuição, não? Mas eu dizia que a intuição é válida no momento em que você a submete ao crivo da rigorosidade. E agora o Luiz Alberto vem e diz isso, ele sintetiza, sumaria os encontros do pernambucano com o gaúcho, exatamente sabendo o quanto de intuição eu trazia para esses encontros e o quanto de rigorosidade científica, filosófica, trazia o gaúcho para esses encontros.

Eu não sei se agora, tão contente com essa análise do Luiz Alberto, se eu corro o risco de perder a humildade, prá dizer que eu devo ter ensinado também a meu mestre, o Fiori, a necessidade de deixar voar a intuição. Essa capacidade de adivinhar. Mas aí é exatamente que eu situaria uma das grandes contribuições dele, do Fiori, do Vieira Pinto, do Alvaro Faria. Uma das grandes contribuições do Fiori a meu pensamento foi a elaboração, a estruturação. Conversando com Fiori era como se eu estivesse em certo momento tomando o meu próprio pensamento como objeto da minha indagação. E isso Fiori fez muito comigo. Por isso que eu te disse que eu não gosto desse negócio de mestre e de discípulo. Mas se eu tivesse de apontar um mestre, um deles no Brasil, eu diria que foi o Fiori. Olha, eu não teria nada mais a te dizer, eu felicito, de um lado, essa síntese tão bacana de quem participou disso também, porque se o Luiz Alberto não tivesse convidado também em alguns desses seminários, como eu te falei antes, dos sábados de tarde, lá em casa, ele às vezes estava também, ele não poderia ter dito de maneira tão brilhante e tão objetiva, algo que nós vivemos há mais de 20 anos atrás. Mas está muito bem dito. E como eu fico muito feliz com a demonstração de capacidade de inteligência e de brilho dos outros... eu aprendi desde a meninice que não tem porque ter raiva das pessoas competentes, e de esconder isto.

Eu outro dia dizia a um filho meu, conversando com ele, quando ele chegou da Europa: meu filho, quando eu era bem jovem, eu nunca pensei em atacar injustamente o professor Anísio Teixeira prá começar a ser conhecido. Quer dizer, pelo contrário, eu aprendi desde moço o valor disso, eu sou um pouco, talvez muito, tardiamente socrático, entendeu, acho que isso não vale não? Bom, eu terminaria isso dizendo essa coisa: felicito essa análise tão bacana do Luiz Alberto e a pergunta muito inteligente do Balduino.

Tomaz – Bom, então eu acho que concluiria pedindo ao Paulo que fizesse uma declaração de fechamento sobre toda essa recordação da sua convivência com o Fiori, e do interrelacionamento do seu pensamento com o de Fiori.

Paulo – Olha, com relação ao que significou Fiori e ao que significa Fiori pra mim, enquanto pensador inquieto, pensador sério, honesto, eu acho que eu já não teria mais o que dizer. Mas eu terminaria dizendo que

depois da morte de Fiori, nas minhas passagens pelo Rio Grande do Sul, numa ou noutra cidade onde falei, e em todas as oportunidades eu fiz questão de falar dele, de dizer da minha saudade, do meu respeito, da minha admiração. E gostaria de dizer que em todos os lugares eu percebi um querer bem enorme do povo do Rio Grande do Sul a ele. Nesse sentido eu felicito a revista por prestar essa devida homenagem a um, para mim, dos melhores intelectuais desse país.

Vendo a educação de forma relacional: classe e cultura na sociologia do conhecimento escolar

MICHAEL W. APPLE
LOIS WEIS

A vida cotidiana dos professores, administradores, pais e estudantes em nossas escolas está cheia de tensões e pressões políticas e ideológicas. Os problemas causados por falta de recursos materiais, más condições de trabalho de professores, por antagonismos de sexo, raça e classe e mesmo a política interna de instituições burocráticas complexas, tudo isto é parte do que se experimenta quando se trabalha dentro da instituição escolar. Numa época de crise econômica e, freqüentemente, de grandes diferenças ideológicas sobre o que as escolas deveriam fazer, é difícil *não* pensar sobre educação como parte de um quadro mais amplo de valores e instituições. Enquanto isso tem sido reconhecido por muito tempo por muitas pessoas que ou trabalham em escolas ou estão envolvidas com pesquisas sobre escolas, infelizmente a tradição dominante de pesquisa educacional tem sido excessivamente psicológica. Esta tradição tem tido uma tendência a ser individualística e a ignorar a realidade política e econômica das escolas. Focalizando primariamente as formas de fazer com que os alunos aprendam mais matemática, ciência, história e assim por diante (o que certamente não é um problema sem importância), ela tem negligenciado a investigação do contexto mais amplo no qual as escolas existem, um contexto que pode de fato tornar muito difícil que elas sejam bem sucedidas.

De fato, o modelo de pesquisa dominante – que tem sido chamado “a tradição do rendimento” –, tem sido enfraquecido por seu negligenciamento de duas coisas. Por causa de sua ênfase positivista e de sua dependência excessiva em enfoques estatísticos, ele tem sido incapaz de destrinchar as complexidades da interação cotidiana nas escolas. Seu foco no resultado tem levado a

uma completa ingenuidade sobre o próprio processo da educação, sobre a dinâmica interna da instituição. Em segundo lugar, sua tendência à ausência de teoria tem tornado difícil para nós relacionar esta dinâmica interna com aquele contexto político, econômico e ideológico mais amplo que mencionamos¹. As escolas repousam isoladas da sociedade estruturalmente desigual (e dos conflitos que isto engendra) da qual elas são parte.

Em sua discussão excepcionalmente clara dos modelos principais de pesquisa em educação, Karabel e Halsey afirmam que um dos programas de pesquisas mais importantes necessários nesta época é o de conectar estudos “qualitativos” das escolas com análises “estruturais”. Isto é, o que necessitamos para nos fazer avançar é um enfoque que combine uma investigação das atividades de avaliação, pedagógicas e curriculares do dia-a-dia das escolas com teorias generativas do papel da escola na sociedade².

Neste ensaio, revisaremos alguns dos argumentos que têm levado a este reconhecimento e o têm levado adiante.

O QUE AS ESCOLAS FAZEM

Como David Hogan observa, é difícil separar questões educacionais de questões “políticas” mais amplas. Ele identifica quatro categorias nas quais estas questões têm sido incluídas. Embora não mais que tipos ideais, estas incluem:

... política estrutural concentrada na natureza e na força do alinhamento da escola com a economia (por exemplo, conflitos sobre a educação vocacional e diferenciada) e conflitos sobre estrutura das relações de autori-

dade dentro das escolas (por exemplo, conflitos sobre a centralização da autoridade administrativa, sindicalização e profissionalismo); política de capital humano gerada pelos esforços de pais ou comunidades para aumentar as taxas de retorno para seus filhos ou populações escolares relativamente a outras crianças ou populações escolares; políticas de capital cultural criadas por conflitos sobre definições concorrentes do conhecimento legítimo, isto é, conflitos sobre a distribuição de autoridade simbólica na sociedade (por exemplo conflitos sobre o conteúdo curricular ou de livros-texto); e, finalmente, política de deslocamento, na qual questões educacionais (freqüentemente, mas não sempre, conflitos do tipo de capital cultural) tornam-se pretextos para outros conflitos, não educacionais, na comunidade³.

Os argumentos de Hogan são significativos. Conflitos a respeito de conhecimento, de serviços e bens da economia, e a respeito de relações de poder dentro e fora da escola são todos de momentum considerável. A fim de entender estas questões complexas nós necessitamos deixar de pensar a respeito de escolas como lugares que buscam somente maximizar o rendimento dos estudantes. Ao invés desta perspectiva mais psicológica e individualística, necessitamos interpretar as escolas mais socialmente, culturalmente e estruturalmente. Um número de questões dão organização a essas interpretações. O que é que a educação faz no contexto mais amplo? Quando ela faz isto, quem se beneficia?

Em geral, a pesquisa recente sobre o papel econômico, ideológico e social de nosso aparato educacional tem apontado para três atividades em que as escolas estão envolvidas. Embora elas estejam claramente inter-relacionadas, podemos rotular estas “funções” como sendo as de auxiliar na acumulação, na produção e na legitimação⁴. Em primeiro lugar, as escolas auxiliam no processo de acumulação de capital através do fornecimento de algumas das condições necessárias para recriar uma economia de desigualdade. Elas fazem isto, em parte, através da seleção e distribuição interna de estudantes por “talento”, reproduzindo assim – através de sua integração em um mercado de credenciais e em um sistema de segregação urbana –, uma força de trabalho hierarquicamente organizada⁵. Tem-se argumentado que, como os estudantes são hierarquicamente ordenados – uma ordenação freqüentemente baseada nas formas culturais dos grupos dominantes⁶ –, a grupos diferentes de estudantes são ensinados diferentes normas, capacidades, valores, conhecimento e disposições de acordo com a raça, classe e sexo. Desta forma, as escolas ajudam a atender as necessidades que tem a economia de um corpo de empregados estratificado e ao menos parcialmente socializado⁷.

Temos que ser bastante cautelosos aqui.

Pode-se facilmente fazer parecer que tudo relacionado com educação pode ser reduzido às necessidades da divisão do trabalho ou das forças econômicas fora da escola. Tal perspectiva, comumente chamada de modelo “base/superestrutura”, é demasiado simplista e mecanicista⁸. Evitar tal reducionismo, entretanto, não significa que não seja ainda essencial ter em mente que existem algumas conexões muito reais entre a economia e as atividades de seleção e distribuição da educação.

Em segundo lugar, as escolas são importantes agências de legitimação⁹. Isto é, fazem parte de uma complexa estrutura através da qual os grupos sociais obtêm legitimação e através da qual ideologias culturais e sociais são recriadas, mantidas e continuamente construídas. Assim, as escolas tendem a descrever tanto o seu funcionamento interno quanto o da sociedade como meritocrático e como movendo-se inexoravelmente em direção à justiça econômica e social geral. Desta forma, elas reforçam, uma crença social de que as instituições principais de nossa sociedade respondem de forma igual às diferentes classes e raças e a ambos os sexos. Infelizmente, os dados disponíveis sugerem que isto é menos verdadeiro do que nós gostaríamos de pensar. De fato, como vários pesquisadores têm demonstrado, deixando de lado os logans a respeito do pluralismo, em quase todas as arenas sociais, da política de saúde à política anti-inflacionária, pode-se notar um padrão no qual os 20% superiores da população beneficiam-se consistentemente muito mais que os 80% inferiores¹⁰. Dada a emergente política dos regimes direitistas nas sociedades capitalistas avançadas esta disparidade pode ser ainda mais exacerbada¹¹. Em essência, enquanto a “sociedade capitalista tardia” tem, de fato, certo grau de pluralismo, sua quantidade tem sido grandemente exagerada, e seu caráter tem mudado de forma marcante, à medida que tanto os setores gerenciados pelas empresas quanto os operados pelo estado têm crescentemente tomado conta de mais e mais segmentos de nossa vida¹².

Contudo o papel da escola na legitimação não está limitado a fazer com que nosso sistema sócio-econômico pareça natural e justo ou a discriminar os grupos uns dos outros. Uma vez que as escolas são também parte das instituições políticas de nossa sociedade, parte do *estado*, elas devem também legitimar a si mesmas. Isto é, não somente a economia, mas o aparato educacional e o governo e a burocracia estatal em geral têm suas necessidades próprias de legitimação. Eles também devem criar consentimento nos governados. Assim, a necessidade de legitimação política pode não ressoar sempre de acordo com as exigências da economia. Isto complica consideravelmente as coisas.

Finalmente, o aparato educacional como um todo constitui um conjunto importante de agências de produção. Isto é bastante complexo, mas as implicações básicas são as seguintes. Nosso modo de produção, distribuição e consumo requer altos níveis de conhe-

cimento técnico administrativo para a expansão de mercados, "defesa", criação artificial e a estimulação de novas necessidades de consumo, o controle e a divisão do trabalho. Requer também inovações técnicas e comunicativas para aumentar ou manter a fatia do mercado de uma determinada empresa ou para aumentar as margens de lucro, assim como requer também de forma tão importante um controle cultural¹³. As escolas e universidades auxiliam, de forma fundamental, na produção de tal conhecimento. Como centros de pesquisa e desenvolvimento, cujos custos são socializados (isto é, distribuídos entre nós todos de forma que o capital não tem que pagar a parte maior do custo) e como campo de treinamento para futuros empregados da indústria, as universidades, por exemplo, jogam um papel essencial em tornar disponível o conhecimento tecnicamente utilizável no qual tantas de nossas indústrias baseadas na ciência dependem e no qual a indústria cultural é baseada.

Ao mesmo tempo, o conhecimento técnico-administrativo exerce um outro papel, menos econômico, na educação. As escolas mesmas são crescentemente dominadas por ideologias tecnicistas. Os principais programas curriculares, de ensino e de testagem em uso, por exemplo, nos Estados Unidos, são quase todos, de forma incrível, comportamentistas e reducionistas na sua orientação. Ainda, ao tentar reduzir todo o conhecimento que é ensinado a comportamentos atomísticos, como é tão freqüentemente o caso atualmente, muitas práticas escolares também reduzem a esfera cultural (a esfera do discurso democrático e dos entendimentos partilhados) à aplicação de regras e procedimentos técnicos. Em essência, questões de "por que" são transformadas em questões de "como". Quando isto é combinado com o fato de que um sério conflito está usualmente ausente do próprio currículo vemos que as ideologias instrumentais tomam o lugar do debate e da conscientização ética e política¹⁴. Aqui, os papéis econômicos e ideológicos das escolas se interseccionam.

Dito isto, entretanto, nós necessitamos, outra vez, ser bastante complexos para não cairmos na armadilha do economicismo. A própria noção do sistema educacional como auxiliar na produção do conhecimento útil econômica e ideologicamente aponta para o fato de que as escolas são instituições *culturais* tanto quanto econômicas. Ao definir o conhecimento de certos grupos como legítimo para a produção e/ou a distribuição, enquanto o conhecimento e as tradições de outros grupos são considerados inapropriados como conhecimento escolar, as escolas ajudam não somente na produção de conhecimento técnico-administrativo útil mas também na produção das formas culturais e ideológicas dos grupos dominantes.

Mesmo aqui entretanto, como pesquisas tais como a análise de Paul Willis da cultura dos jovens de classe trabalhadora demonstram, os estudantes, nas escolas, podem freqüentemente rejeitar o conhecimento e ideologias dominantes¹⁵. A escola, neste

caso, serve como um local para a produção de práticas culturais alternativas e/ou de oposição. Estas práticas podem não servir em qualquer forma direta às necessidades de produção, legitimação e acumulação do estado ou do capital. Não há nenhuma correspondência um-a-um entre a economia e a cultura. Assim, da mesma forma que nós aludimos às necessidades relativamente autônomas de legitimação por parte das instituições do estado, existe uma dinâmica cultural parcialmente autônoma em funcionamento também nas escolas, uma dinâmica que não é necessariamente redutível aos resultados e às pressões do processo de acumulação de capital.

Esta breve descrição não esgota o que as escolas fazem, naturalmente. Entretanto, nossas proposições principais são estas: Nós não podemos entender completamente a forma com que nossas instituições educacionais estão situadas dentro de uma configuração mais ampla de poder político, econômico e cultural a menos que tentemos examinar as *diferentes* funções que elas exercem em nossa formação social desigual. Além disso, enquanto necessitamos desvendar os vários papéis que as escolas exercem, não devemos necessariamente supor que as instituições educacionais serão sempre bem sucedidas em levar a efeito essas três funções. Esses processos de acumulação, legitimação e produção representam pressões estruturais sobre as escolas, não conclusões garantidas. Em parte a possibilidade de que a educação possa ser incapaz de levar a efeito o que é "exigido" por essas pressões é tornada ainda mais real pelo fato de que essas três funções são freqüentemente *contraditórias*. Elas podem trabalhar uma contra a outra, às vezes.

Talvez um exemplo atual seja útil aqui. Numa época de crise fiscal, a indústria requer menos empregados com altos salários e altas qualificações. A necessidade decrescente de empregados qualificados e os problemas de rendas decrescentes causados pela atual crise econômica estão criando uma crise concomitante no governo e nas instituições educacionais. Indústrias e classes poderosas começaram a questionar a necessidade de tantos estudantes treinados numa educação liberal. A própria base de aceitação dos modos usuais de operar da educação é ameaçada. Para enfrentar os problemas do apoio monetário decadente e o questionamento de suas operações, a burocracia estatal e seu aparato educacional (estimulados por pressões econômicas e por altos funcionários do próprio governo) introduziram mecanismos de prestação de contas e de custos-benefícios altamente centralizados, arrojaram "critérios", reduziram fundos para a educação superior e outros "superfluos", reintroduziram as "coisas básicas", etc. No processo, entretanto, outros elementos do público podem perder a fé na autoridade e na legitimidade do governo uma vez que eles vêem o arrocho como uma forma, na realidade, de criar desigualdades e de reduzir os caminhos que eles necessitam para progredir. Aqui, duas funções das escolas colidem. A

política educacional é verdadeiramente apanhada numa situação contraditória. Ela deve auxiliar na recriação de uma força de trabalho relativamente arrochada econômica e ideologicamente, enquanto, ao mesmo tempo, deve manter sua legitimidade aos olhos dos outros. A necessidade de que o estado tem de consentimento, portanto, está, às vezes, em contradição com as pressões colocadas sobre eles pelas condições econômicas em mudança¹⁶.

Embora este seja um exemplo relativamente simples, serve para sublinhar o fato de que o aparato educacional é freqüentemente colocado entre vários imperativos potencialmente competidores. A “solução” de um conjunto de problemas pode piorar outros. Responder abertamente aos problemas de desigualdade econômica pode criar tensões por causa das outras funções que a educação “deve exercer”.

Portanto, focalizar a atenção numa única exigência dominante que o sistema educacional supostamente exerce – tal como, digamos, seu papel econômico e ideológico em ajudar a reproduzir a divisão social do trabalho –, não pode fornecer uma explicação adequada de sua posição como um local para outras atividades. Como Roger Dale tem argumentado de forma persuasiva, qualquer demanda que se põe sobre a educação pode ser completamente compreendida somente através de uma visão da relação entre ela e as outras demandas, estruturalmente geradas, sobre a escola. E estas relações são freqüentemente contraditórias¹⁷. Retornando à nossa citação anterior de Hogan, nós podemos ver então que os conflitos e as forças econômicas não cobrem totalmente o que a educação faz. Conflitos a respeito de conhecimento e poder, de cultura e política, interseccionam-se com determinações econômicas. Obter uma compreensão teórica de como estas forças e conflitos tanto reproduzem quanto contradizem as relações mais amplas de desigualdade fora da escola não é algo sem importância, para dizer o mínimo.

Obtenção de Status e Classe

Embora a questão dos papéis contraditórios que as escolas exercem não tenha sido o foco principal entre aqueles que estudam a educação, a questão da relação entre escola e a diminuição ou a reprodução da desigualdade não tem sido ignorada. A sociologia da educação, em particular, tem tido uma longa tradição em lidar com, exatamente, esta área, tanto através de sua história de pesquisa sobre a obtenção de status quanto através das investigações etnográficas mais recentes da cultura escolar que têm crescido em resposta a algumas das fragilidades da pesquisa sobre obtenção de status. Infelizmente tanto uma quanto outra dessas áreas de sociologia da educação tem sido menos estruturalmente orientadas do que poderiam ser. Elas também têm sido criticadas por algumas das mesmas razões que o modelo do-

minante, o modelo de “rendimento”, mais psicológico, tem sido. E embora elas tenham levado a sério alguns dos pontos de Hogan sobre a natureza político-econômica da instituição (nos esforços persistentes, por exemplo, dos pesquisadores sobre a obtenção de status para relacionar o rendimento na escola à estrutura ocupacional fora dela), elas têm tido menos sucesso em reconhecer os outros conflitos sobre o nosso sistema educacional bem como suas outras funções “Desigualdade” não pode ser vista como um substituto para relações de dominação e exploração estrutural. A escolha ocupacional pelos indivíduos subrepresenta a dinâmica de classe e a estrutura de classe. De fato, a estrutura ocupacional não é a mesma coisa que a estrutura de classe¹⁸. E, finalmente, como temos argumentado, as escolas fazem mais do que ligar o indivíduo a um status ocupacional.

Vamos examinar isto em mais detalhe, uma vez que as fragilidades e os pontos fortes empíricos e conceituais desta tradição fornecem o contexto para boa parte do ímpeto dos argumentos que desenvolveremos aqui. Talvez a melhor forma de ver essas questões seja contrapor os programas de pesquisa etnográficas e de obtenção de status um contra o outro e examinar os argumentos sobre cada um deles. Como veremos, existe freqüentemente uma divisão relativamente grande entre estes dois enfoques, bem como dentro deles.

Embora seja lamentável, a divisão entre uma sociologia da educação preocupada com estudos de grande escala e estatisticamente complexos de obtenção de status, por um lado, e estudos de pequena escala, mais intensivos, das características internas, por outro, é, atualmente, bastante grande. E quase como se o pessoal do “qualitativo” nunca lesse o do “quantitativo” e vice-versa. Basta ler, digamos, dois periódicos para encontrar evidência dessa divisão, *Sociology of Education* nos Estados Unidos e a revista inglesa *British Journal of Sociology of Education*. Aquele está cheio de estudos relativamente a-teóricos, mas estatisticamente complexos; o último contém principalmente artigos teóricos, históricos e etnográficos.

Naturalmente, existem outras divisões no interior dessa literatura, divisões que são tão significativas quanto estas, como veremos. O debate entre o enfoque marxista e o enfoque de estratificação mais usual relativos aos benefícios que se pode obter da educação está apenas começando. As discussões entre os interacionistas simbólicos e as análises mais marxistas, estruturais das características internas das escolas continuam e são ainda muito intensos¹⁹. Muitos dos nossos comentários nesta seção terão a ver com estas múltiplas divisões e de como elas têm conduzido a um programa de pesquisa substantivo e produtivo sobre o problema mais geral da relação entre a educação e a reprodução econômica e cultural das relações de classe.

A questão básica que a pesquisa sobre obtenção de status busca responder é a seguinte: Qual é a interação entre característi-

cas adquiridas e recebidas a determinação do futuro educacional e do sucesso ocupacional de alguém?²⁰

Os pesquisadores de obtenção de status também investigam esta questão com respeito ao rendimento adulto. Muitos dos estudos longitudinais que emergiram deste enfoque procuram investigar a relação entre o sucesso educacional diferencial e a estratificação social. A idéia subjacente na qual tais estudos são baseados é que as investigações longitudinais da relação entre o sucesso acadêmico e, digamos, a ocupação futura ou nível de renda “nos ajudarão a compreender não somente ‘quem acaba onde’, mas ‘como eles acabam lá?’”²¹

A tradição na qual esta pesquisa está baseada deveria ser aplaudida por sua complexidade estatística, uma complexidade que tem crescido consideravelmente na última década. Ela deveria ser elogiada tanto por sua ênfase na re-análise de seu trabalho anterior à luz de novos avanços metodológicos quanto por seu esforço em levar em conta a pesquisa dos outros na construção de novo conhecimento²².

Finalmente, deve-ser-ia reconhecer que ela cumpriu uma parte importante (embora talvez menos do que poderia) na formação da política educacional em nível nacional. Entretanto, dito isto tudo, como se deveria, é também claro que a pesquisa nesta tradição é sub-teórica em importantes formas. O que toda ela *significa* é opaco uma vez que sua base teórica permanece problemática. Se este programa responde inteiramente à questão de “como eles chegaram lá” ou de como devemos pensar sobre quem são “eles”, é uma questão que permanece em aberto.

Por exemplo, a relação entre sucesso educacional e estrutura ocupacional, mesmo quando tratada de forma elegante, está baseada numa particular visão desarticulada de nossa economia, uma visão que sub-representa e sub-teoriza classe como uma variável essencial. Aqui nós estamos nos referindo a classe não como “onde você está posicionado numa escala ocupacional particular” (tal como a conhecida escala Duncan), mas como um conjunto complexo de relações econômicas e culturais que ajudam a constituir a produção, o consumo e o controle do trabalho e do capital econômico e cultural²³.

A significação destes tipos de questões sobre classe e o controle do trabalho e da produção está parcialmente documentada por Wright em sua interessante crítica da tradição de pesquisa sobre obtenção de status. Ele argumenta que teorias deste programa estão baseadas numa unidade particular de análise. Esta unidade é o indivíduo atomístico. Isto é, “resultados que são atribuídos a indivíduos são objetos essenciais da investigação, e as causas desses resultados são largamente vistas como operando através de indivíduos”²⁴.

Wright continua, argumentando que:

Embora a métrica usada para discutir posições ocupacionais na teoria de obtenção de status seja baseada em avaliações sociais de posições, e portanto te-

nha um caráter supra-individual... a dinâmica essencial da teoria, entretanto, é concebida quase inteiramente ao nível de indivíduos atomísticos. As estruturas sociais têm suas conseqüências porque elas são corporificadas em indivíduos, na forma de características pessoais. A estrutura de classe é vista como relevante na análise... somente na medida em que ela constitui um dos fatores que molda as próprias motivações e realizações do indivíduo. A preocupação da teoria é com características adquiridas vs. recebidas como determinantes dos resultados individuais, não com a estrutura dos resultados mesmos... O ponto é que em teorias de obtenção de status..., as estruturas sociais são vistas como tendo interesse geralmente, como determinações ou restrições sobre ações e resultados individuais. Com poucas exceções, elas têm pouca relevância teórica por si mesmas²⁵.

Assim Wright sustenta que a falta de uma teoria adequada da estrutura social e da economia política, uma teoria que seja específica do nosso tipo de formação econômica, torna difícil para estudiosos da estratificação compreender inteiramente a relação entre educação e benefícios diferenciais. Proceder de forma diferente exigiria uma unidade diferente de análise, uma perspectiva integralmente desenvolvida sobre classe social, não o indivíduo atomístico.

Em suma, com base nos fundamentos teóricos deste tipo de pesquisa tem-se argumentado que sua noção subdesenvolvida de classe, sua escolha do indivíduo e não das classes e da estrutura social como as unidades básicas de análise, e suas suposições at-eóricas sobre ocupações e divisão do trabalho²⁶, fornecem importantes críticas do que se faz atualmente.

Esses não são “meramente” pontos teóricos. Eles também têm fornecido a base para um programa empírico interessante e com uma orientação mais estrutural. Pesquisas recentes têm documentado algumas conclusões bastante importantes aqui. Por exemplo, uma comparação entre status e classe é favorável à última, mesmo na predição de sucesso individual²⁷. Quando classe é a unidade principal de análise, torna-se claro que na estrutura presente de classe dos Estados Unidos, os administradores recebem retornos maiores de sua educação em termos de renda que os trabalhadores²⁸. Além disso, alguns dados indicam que “a posição de classe é, ao menos, uma variável explanatória tão poderosa em predir a renda quanto o status ocupacional”²⁹.

E as vantagens por causa de raça e sexo? Embora seja historicamente impreciso e conceptualmente ingênuo reduzir todas as questões de raça e sexo às de classe, parece ser empiricamente o caso de que quando a classe (definida mais integralmente e adequadamente do que da forma em que ela usualmente aparece na literatura de estratificação e de obtenção de status) é controlada,

os benefícios diferenciais obtidos da educação por, digamos, pretos e brancos tendem a, geralmente, desaparecer³⁰ Resultados similares têm sido encontrados com respeito a homens e mulheres. Outra vez, falando de forma geral, quando a classe é mantida constante, as diferenças substanciais entre os sexos em relação aos benefícios obtidos da educação tendem a diminuir consideravelmente³¹. A questão real aqui é começar a perguntar porque existe uma tão grande concentração de mulheres e membros das minorias na classe trabalhadora, e mesmo mais especificamente, em frações particulares daquela classe. De que forma sexo, raça e classe interpenetram-se no capitalismo contemporâneo?³² É difícil de compreender inteiramente essas questões dadas as lacunas teóricas em grande parte da literatura atual.

Isto não significa dizer que os resultados desta tradição de pesquisa são inconseqüentes. Na verdade, muitos dos resultados e os procedimentos técnicos para gerá-los, são bastante interessantes. Um exemplo é encontrado no relatório recente de Jencks e seus colegas, *Who Gets Ahead?* Os resultados relatados aí (principalmente por Michael Olneck em sua análise dos efeitos da educação) são freqüentemente bastante provocativos. Olneck argumenta, por exemplo, que existem poucos retornos substanciais para os negros que completam apenas o segundo grau, e que retornos relativamente mais altos são obtidos apenas por aqueles negros que conseguem terminar um curso superior. Tais dados podem (e devem) nos fazer levantar questões bastante importantes sobre nossas tentativas de reformas curriculares melhorativas. Somando a isto existe o fato de que um diploma de segundo grau parece dar uma vantagem maior para aquelas pessoas que já vêm de famílias relativamente privilegiadas. "Homens que vêm de famílias desprivilegiadas devem freqüentar um curso superior para colher grandes benefícios ocupacionais de sua educação"³³. Seguramente esses achados são interessantes. Mas, outra vez, sem uma análise mais séria da economia política de nosso tipo de formação social eles padecem da falta de um quadro teórico coerente que nos permita integrar esses e outros dados num programa estrutural viável. Seu significado, na verdade, não é claro.

A pesquisa sobre obtenção de status, mesmo em seu trabalho empírico mais interessante, tem sido submetida a, pelo menos, uma outra crítica séria que é muito importante para nossos argumentos neste ensaio.

...ela tem tido uma tendência a tratar as escolas como caixas pretas. Ela depende geralmente de questionários, testes de vários tipos, registros oficiais, ocasionalmente entrevistas, e assim por diante, mas quase nunca entra nas escolas para descobrir como os resultados que aparecem nesses registros, testes, etc. são realmente produzidos. Estudantes, professores e administradores de carne e osso que fazem tudo isto acontecer não são jamais vistos. Mesmo aqueles pesquisadores que — como Bowles e Gintis³⁴ —, são críticos da pesquisa existente naquela

tradição e que estão na esquerda política, ainda tratam as escolas como se as características internas destas instituições fossem relativamente sem importância sociologicamente ou, mesmo quando discutidas, não fossem para serem pesquisadas de primeira mão. No caso de Bowles e Gintis, isto mostrou-se um problema sério uma vez que, como etnografias marxistas recentes têm demonstrado, a correspondência entre o que se pretende seja ensinado nas escolas e as necessidades de um mercado de trabalho hierárquico não são assim tão claras. Como dissemos, estudantes da classe trabalhadora, por exemplo, freqüentemente rejeitam expressamente os certificados, o currículo oculto e o visível e as normas que são pretensamente ensinadas nas escolas³⁵. A dependência de dados "externos" e "objetivos" faz com que seja difícil para Bowles e Gintis fazer outra coisa senão tratar a escola como uma caixa preta, da mesma forma que pesquisadores anteriores sobre estratificação procederam. Infelizmente, desta forma, o que é realmente ensinado, o que é realmente aprendido, o que é rejeitado, e como a experiência vivida de atores com classe, raça e sexo age como uma força mediadora para produzir os resultados tão bem estudados pelos pesquisadores da estratificação, fica perdido neste tipo de análise.

Certamente a necessidade de uma pesquisa desse tipo não tem passado sem reconhecimento dentro da tradição de obtenção de status. Dois dos investigadores mais sofisticados empiricamente dentro dela têm argumentado recentemente de forma bastante forte, de fato, que a fim de avançar substancialmente em nossa compreensão do que as escolas realmente fazem, nós precisamos saber muito mais sobre o que acontece dentro das paredes daquela instituição mesma³⁶. Eles estão claramente sugerindo um programa etnográfico de análise.

Dentro da Caixa Preta

Ao examinar um lado das divisões na sociologia da educação e ao explorar alguns dos debates dentro daquele lado, não queremos dar a impressão de que as análises etnográficas podem responder todas as nossas questões (e elas não podem): nem queremos que o leitor suponha que não exista nenhuma divisão igualmente polêmica dentro deste lado (ela existe).

Teoricamente uma boa parte da pesquisa etnográfica deve mais à sociologia fenomenologicamente orientada que aos procedimentos e aos estilos lingüísticos da pesquisa de estratificação. Ao invés de colocar o foco em técnicas de amostragem de grande escala, o pesquisador age como um observador participante. Ao invés de resultados ocupacionais e de renda, ele examina o nível das práticas culturais dentro das próprias escolas. O pesquisador gasta longos períodos de tempo dentro da escola, examinando as regras sociais informais e implícitas "negociadas" e os

significados que os atores aplicam no contexto particular. Tal como é formulado por Woods:

O enfoque sociológico que orienta este trabalho deriva do interacionismo simbólico. Este concentra-se na forma como o mundo social é construído pelas pessoas, como elas estão continuamente se esforçando para dar sentido ao mundo, e para atribuir significados e interpretações a eventos, e nos símbolos usados para representá-los. Ele põe ênfase nas próprias construções subjetivas que professores e alunos fazem dos eventos, ao invés de nas suposições que os sociólogos fazem deles, e eleva o processo de atribuição de significado e de definição da situação a uma importância primordial. Daí a ênfase nas “perspectivas”, os quadros de referência através dos quais nós fazemos sentido do mundo, e nos diferentes “contextos” que influenciam a formação e a operação dessas perspectivas. Estes quadros de referência perceptuais são então ligados à ação. A ação é assim impregnada com os significados atribuídos a ela pelos participantes, e é revelada como uma mistura de estratégias, adaptações e acomodações. Em qualquer ocasião que entrem na escola, alunos e professores estão continuamente fazendo ajustes, calculando, barganhando, agindo e mudando³⁷.

Este ajustar, barganhar, agir e mudar acontece naturalmente. É importante saber como ocorre, como a realidade da vida escolar é continuamente produzida por nossa interação significante contínua. Contudo, o mero fato de que a realidade é socialmente construída não indica “como e por que a realidade vem a ser construída de formas particulares e como e por que construções particulares da realidade parecem ter o poder de resistir à mudança”³⁸. Assim o que muito frequentemente fica faltando em estudos etnográficos é exatamente o que Karabel e Halsey compreenderam ser essencial – tanto o reconhecimento de uma teoria estrutural **quanto** uma teoria estrutural que dê conta do poder diferencial do capital cultural e econômico dentro daquele contexto.

Isto não quer dizer que toda atividade em instituições tais como escolas devem ser reduzidas a formulações teóricas abstratas. Quer dizer, no entanto, que uma fragilidade importante de tal pesquisa é que ela não leva suficientemente a sério o fato de que classe e cultura, reprodução, contestação e resistência e contradição são encontradas nas vidas cotidianas de professores, alunos e pais. Eles são todos atores pertencentes a uma classe, um sexo, uma raça, assim como são também atores individuais. Contradições e tensões entre e dentro das classes, entre a cidade e o campo (e portanto dentro de economias políticas locais particulares), entre sexos e raças e assim por diante, são todas vividas em comunidades locais e escolas tais como aquelas investigadas pela maioria dos observadores

participantes. Com toda a riqueza e valor dessas descrições etnográficas, com toda a sua ajuda em nos permitir penetrar na caixa preta da instituição, elas também frequentemente nos deixam perguntando o que tudo isto significa. Como podemos nós entender as escolas elementares, por exemplo, nos Estados Unidos sem colocá-las na dinâmica de classe e sexo, quando uma grande maioria dos que ensinam são mulheres, o número de homens que ocupam cargos de direção é enorme, e estes padrões de emprego são parte das divisões social e sexual do trabalho?

Esta situação é estrutural. Contudo ela não é abstrata, mas vivida nas escolas cada dia³⁹.

De muitas formas, uma grande porção da pesquisa etnográfica em educação cai presa dos problemas que de algum modo são realmente bastante similares aos encontrados na literatura sobre estratificação social. Esses estudos muito frequentemente têm uma noção subdesenvolvida de classe social, uma noção não suficientemente ligada à economia política das áreas estudadas⁴⁰. Suas apreciações do conteúdo e da forma cultural dos estudantes e da escola, embora claramente indo além de uma boa parte da pesquisa de obtenção de status por causa de seus interesses mesmos, estão ainda menos fortemente ligados à literatura sobre culturas de classe, raça e sexo do que deveriam⁴¹. E, finalmente, falta ao enfoque – e isto é verdadeiro de muitas etnografias e estudos de educação e estratificação – um elemento histórico importante. Ele não está conectado suficientemente a mudanças ao longo do tempo na divisão e controle do trabalho, a alterações em processo na composição de classe, e a cambiantes funções históricas do estado na educação. Este último ponto, como vimos em nosso exemplo anterior, é especialmente crítico em épocas do que se tem chamado de crise fiscal do estado. Como a tradição psicológica dominante de pesquisa em educação, as escolas, ainda muito frequentemente, não são conscientemente situadas dentro da dinâmica historicamente em mudança da sociedade da qual elas são parte.

Ficamos com um problema interessante aqui. A pesquisa de obtenção de status tem sido fortemente criticada por não entrar na caixa preta da escola. Uma tradição de investigação etnográfica tem crescido rapidamente, uma tradição que oferece um importante contrabalanço a esses estudos mais estatisticamente orientados. Contudo, embora elas se complementem uma à outra desta forma, elas estão ambas igualmente sujeitas a outras críticas importantes. Ambas têm perseguido com pouco rigor as conexões entre suas questões e dados e os problemas estruturais relacionados à organização e ao controle do tipo particular de formação social em que vivemos. Da mesma forma, ambas têm empregado noções sub-teóricas de economia, classe e cultura. E, finalmente, cada uma delas tem sistematicamente negligenciado a dinâmica complexa e a interrelação *entre* classe, economia e cultura. É este nexos –

as inter-conexões dialéticas entre relações de dominação e exploração, forma e conteúdo cultural, e modos dominantes de produção que se tem tornado o foco da pesquisa “culturalista” no papel reprodutivo da educação. Esta linha vem a ser o que se tem chamado de “sociologia do conhecimento escolar”

A Sociologia do Conhecimento Escolar

Essas questões em torno de economia, classe e cultura dentro da escola não apareceram de repente em cena. Mais de uma década de investigações – algumas conceptuais, outras empíricas – as precederam e estabeleceram agora firmemente o que pode ser chamado de uma problemática culturalista crítica dentro dos estudos sociológicos da escola.

Tem havido um foco dual nesses estudos culturalistas. A cultura tem sido analisada tanto como *experiência vivida*, quanto como *mercadoria*. O primeiro examina a cultura tal como ela é produzida na interação em processo e como um campo no qual significados e antagonismos de classe, raça e sexo são experienciados. O segundo olha para a cultura como um produto, como um conjunto de artefatos produzidos para o uso. Ambos são necessários, e ambos têm estado presentes nos estudos que se têm desenvolvido. Nós não apresentaremos uma história detalhada do desenvolvimento das tradições que esses estudos representam. Tais análises estão disponíveis em outro local⁴². Nós esquematizaremos, brevemente, entretanto, alguns dos fundamentos políticos, conceptuais e históricos nos quais eles têm se baseado.

No final dos anos sessenta e no início dos anos setenta, numa época em que uma análise estrutural do conteúdo e da forma reais no interior das escolas permaneceria relativamente inexplorada na sociologia da educação nos Estados Unidos, incursões perceptíveis estavam sendo feitas nesta área em outros locais. Na Inglaterra, por exemplo, a publicação da reunião de trabalhos feita por Michael F. D. Young, **Knowledge and Control**, assinalou o interesse crescente nas origens e efeitos sociais da seleção e organização do conhecimento curricular. Young, Bernstein, Bourdieu, e outros na Europa argumentavam que a organização do conhecimento, a forma de sua transmissão, e a avaliação de sua aquisição são fatores cruciais na reprodução cultural de relações de classe em sociedades industriais⁴³.

Nos Estados Unidos, frequentemente em reação à orientação técnica e positivista (o que nós, anteriormente, chamamos de tradição do “rendimento”) que dominava a área, surgiram tipos similares de questões. Contudo, elas surgiram menos da sociologia da educação que da própria área de currículo. Com fortes influências da teoria crítica e da sociologia do conhecimento, bem como do renascimento do diálogo marxista e neo-marxista, foram feitas tentativas para ligar o

conhecimento real – tanto oculo quanto visível – encontrado nas escolas às relações de dominação e subordinação fora da instituição⁴⁴.

Nos Estados Unidos, Inglaterra e França, argumentou-se que as questões que a maioria dos sociólogos da educação e os pesquisadores de currículo faziam, encobriam o fato de que as relações reais de poder já estavam fixadas em seus modelos de pesquisa e nos enfoques nos quais eles se baseavam.

Como disse Young, os sociólogos inclinavam-se a “tomar” como seus problemas de pesquisa aquelas questões que eram geradas pelo aparato administrativo existente, ao invés de “construí-las” eles mesmos⁴⁵. Argumentava-se que nos estudos de currículo as questões de eficiência e de crescente rendimento meritocrático tinham despolitizado quase totalmente a área. Questões de “técnica” tinham substituído as questões políticas e éticas mais essenciais e potentes do que deveríamos ensinar e por quê⁴⁶.

Os interesses que guiavam este programa de pesquisa na década anterior eram triplíplexes: 1) substituir a “análise meritocrática, individualística da relação entre educação e desigualdade social” por uma apreciação mais histórica e estrutural; 2) “deslocar os enfoques psicologizados, objetivísticos” de pesquisa sobre rendimento e currículo escolares, em favor de uma “análise sócio-política” do que passa por conhecimento escolar legítimo; e 3) questionar os enfoques de organização e controle das escolas e salas de aula com uma orientação técnica, gerencial, de eficiência, e substituí-los por uma “visão crítica socialmente interativa e culturalmente baseada”⁴⁷.

As escolas eram vistas como locais que não somente “processavam pessoas”, mas também como instituições que “processavam conhecimento”⁴⁸. Um dos focos primários de fato, estava nas interrelações entre estes dois tipos de “processamento”. Em termos dos conceitos que introduzimos previamente, reconhecia-se que as práticas escolares precisavam ser relacionadas não somente a problemas de rendimento individual, escolha ocupacional e mobilidade, mas também a processos de acumulação de capital e de produção e legitimação. Tomando um conceito chave de Gramsci, o programa em torno do qual esta pesquisa centrou-se era o de determinar como a “hegemonia ideológica” era mantida. Como o controle do significado e da cultura relacionava-se à reprodução de (e, mais tarde, à resistência a) nossa ordem sócio-econômica? O trabalho intelectual deste período estava primariamente devotado à crítica ideológica⁴⁹.

A ideologia era usualmente entendida de forma Althusseriana. A pessoa individual não era a “fonte originadora de consciência, a irrupção de um princípio subjetivo num processo histórico objetivo”. Ao invés, a consciência e o significado são feitos (“constituídos por”) de práticas ideológicas que pré-existem aos sujeitos humanos e que realmente “produzem subjetividade”. Assim, “a ideologia é uma prática produzindo sujei-

Para pesquisadores críticos em ambos os lados do Atlântico, então, os recursos simbólicos organizados e transmitidos na escola não eram neutros. Ao invés, eles eram, de forma melhor, pensados em termos ideológicos, como o capital cultural de grupos específicos que – embora esta cultura tivesse uma vida própria –, funcionava para recriar relações de dominação e subordinação ao “posicionar” os sujeitos dentro de relações e discursos ideológicos mais amplos. A cultura da escola, portanto, era um terreno de conflito ideológico, não meramente uma série de fatos, habilidades, disposições e relações sociais que eram para ser ensinados da forma mais eficiente e efetiva possível.

Para Bernstein, por exemplo, a ênfase estava em como um segmento particular da classe média reproduzia-se a si mesmo pelo controle do aparato pedagógico e curricular da escola. Na obra de Bourdieu, via-se como o capital cultural dos grupos de elite trabalhava nas escolas e universidades para reproduzir as fronteiras de classe tanto dentro quanto fora dos grupos dirigentes. Isto era obtido, em parte *porque* o sistema educacional era relativamente autônomo das necessidades da produção. Era esta própria autonomia que lhe permitia fazer seu trabalho ideológico⁵¹. Outros investigadores perseguiram caminhos similares, examinando como as formas principais de currículo, pedagogia e avaliação contribuíam para a recriação da hegemonia ideológica das classes dominantes de formas igualmente sutis e complexas. O que ligava esses autores, entretanto, era uma preocupação persistente com *cultura*, não somente com economia, e com relação entre o que realmente acontecia com o sistema educacional e a estrutura de exploração e dominação fora dele. A tentativa – que cresceu em sofisticação ao longo dos anos –, era a de começar a combinar análises estruturais sérias com estudos da cultura vivida e mercantilizada da escola. O problema era o de integrar o micro e o macro de forma coerente.

Este intento integrador é sumariado por um de nós em uma passagem de um trabalho anterior. Ali era sugerido que três áreas necessitavam ser trabalhadas se nós quiséssemos ir além da pesquisa prévia sobre o que as escolas fazem e quem se beneficia do conteúdo e da organização atuais:

Nós precisamos examinar criticamente não somente “como um estudante pode adquirir mais conhecimento” (a questão dominante em nosso campo orientado pela eficiência) mas “porque e como aspectos particulares da cultura coletiva são apresentados na escola como conhecimento factual, objetivo?” Como, *concretamente*, pode o conhecimento oficial representar configurações ideológicas dos interesses dominantes em uma sociedade? Como as escolas legitimam estes padrões limitados e parciais de conhecimento como verdades inquestionáveis? Estas questões devem ser feitas a respeito de, pelo menos, três áreas da

vida escolar: (1) como as regularidades básicas do dia-a-dia das escolas contribuem para os estudantes aprenderem essas ideologias; (2) como as formas específicas de conhecimento curricular... refletem essas configurações; (3) como essas ideologias são refletidas nas perspectivas fundamentais que os próprios educadores empregam para ordenar, guiar e dar significado à sua própria atividade.

A primeira dessas questões refere-se ao currículo oculto das escolas – o ensino tácito de normas, valores e disposições aos estudantes que acontece simplesmente por eles viverem e enfrentarem as rotinas e expectativas institucionais das escolas, dia após dia, por vários anos. A segunda questão solicita-nos que tornemos o próprio conhecimento educacional problemático, que prestemos muito maior atenção à substância do currículo, de onde o conhecimento vem, ele é o conhecimento de quem? que grupos sociais o sustentam? e assim por diante. A questão final busca fazer os educadores mais conscientes dos compromissos ideológicos e epistemológicos que eles tacitamente aceitam e promovem ao usar certos modelos e tradições – digamos, o positivismo vulgar, administração sistêmica, funcionalismo-estrutural, um processo de rotulação social, ou de modificação de comportamento – em seu próprio trabalho. Sem uma compreensão desses aspectos da vida escolar, uma compreensão que os conecte seriamente com a distribuição, qualidade e controle do trabalho, poder, ideologia e conhecimento cultural fora de nossas instituições educacionais, a teoria educacional e a formulação de políticas pode ter um impacto menor do que esperamos⁵².

Embora este questionamento crítico do conhecimento, das relações sociais e dos compromissos ideológicos não alterasse por si mesmo seja a educação, seja a sociedade, um programa de crítica deste tipo era visto como um primeiro passo essencial na geração tanto de uma pesquisa quanto uma prática mais emancipatórias. O interesse estava em iniciar o processo de, rigorosamente, examinar o que era aceito como natural de forma que os produtos sociais e culturais reais de nossas teorias e práticas pudessem ser iluminados, tendo em mente, ao mesmo tempo, tanto os interesses dos etnógrafos na vida do dia-a-dia dentro da caixa preta da escola quanto os dos pesquisadores de estratificação nas instituições além da escola. Entretanto, ao invés de maior descrição da forma com que os atores interpretam e constroem a realidade socialmente, aquela realidade mesma era vista criticamente, como uma construção ideológica relacionada à hegemonia de classe, raça e sexo. E ao invés da seleção ocupacional individual, classe (e a reprodução das relações de classe) era um conceito organizador principal⁵³. Como Wexler bem formulou, “tal crítica envolvia remover o véu da

neutralidade através da reversão do processo social cognitivo de converter valores em fatos”⁵⁴. Sem reverter este processo, não teríamos lugar algum para começar.

Havia problemas, naturalmente, com algumas dessas primeiras formulações críticas. Elas supunham que era relativamente simples “ler” um texto ideologicamente, que os interesses sociais estavam sempre “representados” no ensino e no currículo de uma forma direta, muito como um espelho reflete uma imagem. Algumas vezes este é o caso; com frequência, decididamente, não é⁵⁵. Elas também, às vezes, corporificavam uma posição de que as escolas eram necessariamente bem sucedidas em ensinar um currículo oculto, um currículo que “refletia” (outra vez a analogia do espelho) as exigências da divisão do trabalho na sociedade. E, finalmente, elas negligenciavam a realidade das contradições e da luta. Elas apresentavam um modelo demasiadamente passivo. Como se tornou muito mais claro ao longo dos últimos anos, as pessoas – incluindo professores (as) e estudantes – podem agir contra formas ideológicas dominantes. Os resultados finais podem não ser nem o que as escolas “pretendiam”, nem o que uma “leitura ideológica” simples podia deduzir. A hegemonia ideológica não era algo que ou existisse ou deixasse de existir em qualquer momento particular. Era (e é) uma luta constante, a conclusão da qual não se pode saber de antemão⁵⁶.

Este é um ponto crucial. Porque a hegemonia requer o “assentimento” da maioria dominada na sociedade, ela não pode nunca ser algo que seja permanente, universal ou simplesmente dada. Ela necessita ser conquistada continuamente. Seja qual for a estabilidade que ela possui, é um “equilíbrio em movimento, contendo relações de força favoráveis ou desfavoráveis a esta ou aquela tendência”⁵⁷. Se a hegemonia não é nem fixa nem garantida, ela pode ser quebrada ou contestada. Estas contestações, de fato, teriam que surgir por causa das tensões, contradições e das desigualdades crescentemente visíveis produzidas pelo nosso modo dominante de produção, distribuição e consumo. Resistência a ele, embora tal resistência possa não ser muito consciente, não pode ser sempre incorporada de volta a formas ideológicas dominantes⁵⁸. Assim, mesmo o próprio sistema educacional, em termos de sua cultura interna e de suas relações com a sociedade mais ampla, não é simplesmente um instrumento de dominação no qual grupos poderosos controlam os menos poderosos. Ele é o *resultado* de uma luta contínua entre e dentro dos grupos dominantes e dominados⁵⁹.

Tal crítica interna não deixou de causar impacto. Um participante dos debates ao longo da década passada descreve parte das mudanças de concepção da seguinte forma:

A tendência teórica dominante na teoria crítica da educação... enfatizou o grau em que a educação é determinada socialmente de forma estrutural, a profundidade da operação de dominação cul-

tural através da escola, e as formas nas quais a cultura e a microestrutura da escola possibilitam a perpetuação das funções macroestruturais de acumulação de capital e legitimação social. Estas elucidações iniciais foram então modificadas. Os pontos centrais no modelo de economia política da escola e da dominação cultural de classe pela transmissão da ideologia como conhecimento educacional foram significativamente qualificados. O conceito de totalidade econômica foi substituído por um reconhecimento da autonomia institucional relativa. A integração estrutural cedeu caminho à descrição das contradições internas. A dominação foi mitigada pelo estudo do conflito de classe e da resistência dos alunos dentro da escola⁶⁰.

Examinemos os pontos históricos de Wexler em mais detalhe. Embora a história deste tipo de trabalho crítico na sociologia do conhecimento escolar não tenha sido necessariamente linear, ela tem passado, na essência, por várias fases. A primeira foi a introdução da importância de se estudar o papel das idéias e da consciência, não somente dos resultados ocupacionais da escola. Na Inglaterra, em particular, algumas das versões mais extremas do que era então chamado de “nova sociologia da educação” parecia supor que tal “questionamento das suposições tomadas como naturais de professores (as) e outros sobre arranjos curriculares e práticas pedagógicas prevalentes não somente transformariam a educação mas levariam também a mudanças de longo alcance na sociedade mais ampla”⁶¹. Embora elas fossem um tanto ingênuas politicamente, o impacto de sua posição não deveria ser descartado, entretanto. Ao legitimar o estudo do conhecimento e da consciência, da cultura, eles prepararam a cena para a maior parte do que se seguiu.

Estimulada em parte pelas críticas desta posição “possibilitária ingênua”⁶² uma teoria social mais ampla foi incorporada no programa de pesquisa. Esta tendia a ser uma teoria de correspondência relativamente pouco refinada, uma teoria frequentemente baseada naquela formulada por Bowles e Gintis em *Schooling in Capitalist America* ou similar a ela. Aqui o que era enfatizado eram os “efeitos determinantes das relações capitalistas de produção na natureza da escola e da consciência nas sociedades capitalistas”⁶³. Como consequência, de certa forma, menos ênfase era posta no poder de formas culturais dentro das escolas. Uma teoria assim mecanicista não podia, claramente, sustentar-se por muito tempo e em seu lugar desenvolveu-se uma orientação marxista mais estruturalista⁶⁴. Ao invés de ver a economia como determinando tudo mais, com as escolas tendo pouca autonomia, uma formação social era descrita como sendo constituída de uma *totalidade complexa* de práticas políticas, econômicas e culturais-ideológicas. Ao invés de um modelo base/superestrutura, e ao invés de ver instituições “superestruturais” tais como as escolas como sendo total-

mente dependentes da economia e controladas por ela, estes três conjuntos de práticas inter-relacionadas criam *conjuntamente* as condições de existência uma para as outras. Assim, a esfera cultural, por exemplo, tem “autonomia relativa” e tem um “papel específico e crucial no funcionamento do todo”⁶⁵.

Isto pode parecer muito abstrato, mas suas implicações provaram ter bastante consequências. Esta concepção, uma vez mais, gerou um crescimento rápido no estudo da produção e reprodução cultural. Pois se a ideologia e a cultura são “concebidas como tendo mais autonomia real que meramente a que é exigida para a reprodução das relações de produção”, então o currículo escolar e as relações sociais do dia-a-dia nas escolas como conjuntos de práticas ideológicas tornam-se muito significativos, uma vez mais, tanto teoricamente quanto em termos de possibilidades para a ação⁶⁶.

Entretanto, em reconhecimento dos argumentos apresentados anteriormente sobre a natureza possivelmente contraditória das “funções” que as escolas exercem e sobre a natureza dos conflitos dentro e sobre a instituição, havia (e há) agora uma diferença nítida. Enquanto antes simplesmente supunha-se uma correspondência entre economia e ideologia, agora se compreendia que poderia haver disfunções entre as duas. A reprodução não era tudo o que acontecia. A cultura podia ser, digamos, tanto a reprodução *quanto* a contradição de exigências econômicas.

Nós queremos enfatizar a importância do fato de que tem havido um movimento rápido de afastamento de formulações dogmáticas iniciais⁶⁷. Como o economicismo tem sido crescentemente questionado, como os modelos simples tipo base/superestrutura têm sido submetidos a um julgamento rigoroso, isto tem causado um grau considerável de flexibilidade, tendo sido importante de várias formas. Isto trouxe um elemento de auto-crítica séria para o debate sobre a relação entre educação, cultura e economia. Ao mostrar a natureza relativamente autônoma da cultura, ao rejeitar enfoques reducionistas que traduzem tudo em “funções” do modo de produção, nós estaremos mais aptos a descobrir as especificidades de cada área que estivermos estudando. Finalmente, e talvez o que seja mais importante para educadores, estes debates teóricos têm tido um impacto crucial no que é visto como a eficácia dos esforços práticos⁶⁸.

Sejam os específicos aqui. Se a educação não pode ser mais que um epifenômeno ligado diretamente às exigências de uma economia, então pouco pode ser feito dentro da educação em si mesma. Ela é uma instituição totalmente determinada. Entretanto, se as escolas (e as pessoas) não são espelhos passivos da economia, mas, ao invés, agentes ativos nos processos de reprodução e contestação das relações sociais dominantes, então compreender o que elas fazem e agir sobre elas torna-se um momento importante. Pois se as escolas são parte de um “terreno contesta-

do”, se elas são parte de um conjunto maior de conflitos políticos, econômicos e culturais, os resultados dos quais não estão naturalmente pré-ordenados em favor do capital, então a luta cotidiana difícil e contínua ao nível da prática do ensino e do currículo em escolas é também parte desses conflitos mais amplos. A chave está em ligar essas lutas cotidianas dentro da escola às outras ações em favor de uma sociedade mais progressista naquela arena mais ampla.

Este é um tônico notável para o cinismo, ou a percepção de que nada pode ser feito nas escolas, que têm penetrado numa porção significativa da comunidade educacional criticamente orientada, ao longo da última década. Ao invés, a própria percepção do papel ativo da escola em recriar relações hegemônicas que estão sendo constantemente desafiadas – e, portanto, estão em necessidade constante de serem recriadas –, abre um campo inteiro para a ação conjunta com outros educadores, pais, estudantes, grupos de trabalhadores, mulheres, negros progressistas e assim por diante. A cultura – mercantilizada e vivida –, dentro da caixa preta, então, tem, um lugar mais crítico ainda. Investigar o papel que ela exerce e lutar sobre ela torna-se de grande consequência.

Portanto, tem havido um interesse ainda maior em estudos culturalistas. Um grande número de estudos têm começado outra vez a conceder atenção considerável a como a ideologia “funciona” em materiais culturais. Esta pesquisa focaliza a cultura mercantilizada, as “coisas” da cultura, tais como filmes, textos, novelas, arte e assim por diante num esforço para iluminar as contradições, os compromissos, as tensões ideológicas no material. Algumas dessas investigações têm sido muito mais sofisticadas que enfoques anteriores de análise ideológica e têm buscado incorporar avanços recentes em análise cultural, extraídos de trabalhos em semiótica e estruturalismo literário que têm se desenvolvido a partir de trabalhos europeus sobre ideologia⁶⁹.

Entretanto, embora certamente melhor que os que os precederam, nós precisamos lembrar que esses enfoques estudam somente uma metade da dinâmica cultural. Como argumentamos, uma análise completa da relação entre a ideologia e o conhecimento e as relações sociais da escola deve incluir não somente investigações do material da cultura, mas também a subjetividade. Sem este foco dual, corremos o risco de esquecermos algo muito importante, a atividade concreta das pessoas.

Whitty dirige nossa atenção para alguns desses perigos:

... Muitos escritores pós-Althusserianos, engajados num esforço para elucidar mais claramente as características específicas da prática ideológica, têm se baseado muito nos trabalhos de lingüística e semiótica e isto tem levado a uma variedade de enfoques “estruturalistas” da leitura da ideologia, que põem seu foco nas formas nas quais os textos produ-

zem significado e posicionam os sujeitos humanos através de suas regras e estruturas internas mais que através de seu conteúdo visível... Tais estudos frequentemente dizem respeito às formas nas quais os textos se dirigem a, e posicionam, “sujeitos ideais”, enquanto Richard Johnson nos lembra que o significado real do trabalho ideológico que eles executam depende da sua relação com as “atitudes e crenças já vividas. As ideologias nunca se dirigem (“interpelam”) um “sujeito nu”... Indivíduos sociais concretos são sempre construídos como agentes culturalmente situados num sexo e numa classe, tendo já uma subjetividade complexamente formada”... Em análises estruturalistas há sempre o perigo de “permanecer preso nas formas ideológicas mesmas e nos efeitos daí *inferidos*” e de subestimar o significado do “momento de auto-criação, da afirmação da crença ou do *dar* o consentimento”. Como tal, então correm o perigo de produzir um modelo demasiado mecanicista da formação de subjetividades⁷⁰.

Assim, o agente ativo deve tomar seu lugar ao lado do sujeito que é “produzido” pela ideologia. A tensão entre as duas posições é constante. Existe uma relação forte entre ideologia e o conhecimento e as práticas da educação. A ideologia tem poder; ela é encontrada nos materiais, tanto no que inclui quanto no que exclui. Ela posiciona as pessoas no interior de relações mais amplas de dominação e exploração. Contudo, quando vivida, ela também tem nela, frequentemente, elementos de percepção “correta” assim como de percepção “equivocada”⁷¹. Lado a lado com crenças e ações que mantêm a dominação de grupos e classes poderosos, haverá elementos de compreensão séria (embora, talvez, incompleta); elementos que vêem o controle, o poder e os benefícios diferenciais e penetram próximo ao coração de uma realidade desigual. Assim embora nós devamos continuar aquela parte de nosso programa que analisa o conteúdo ideológico da educação, devemos também lembrar que pessoas reais em histórias reais e complexas interagem com aquele conteúdo. O produto ideológico é sempre o resultado daquela interação, não um ato de imposição.

Esta é uma forma mais dinâmica de olhar para a questão da reprodução ideológica que aquela que tem prevalecido na literatura sobre ideologia e escola no passado. Ela fornece as bases para uma teoria mais completa de como a ideologia funciona. Na próxima seção deste artigo forneceremos um modelo concreto que sintetizará os pontos teóricos, que acabamos de formular.

Analisando a Dinâmica da Ideologia

Nas seções anteriores nós destacamos a sofisticação crescente de nossos conceitos do que as escolas fazem socialmente. Argumentamos que os enfoques que põem foco somente na economia e não na cultura, ou que lidam somente com produtos culturais e

não processos culturais vividos, eram incompletos. Argumentamos também que a educação não era um empreendimento estável dominado pelo consenso, mas era, ao invés, partido por conflitos ideológicos. Esses conflitos políticos, culturais e econômicos são dinâmicos. Eles estão em algo como um movimento constante, cada um frequentemente agindo sobre o outro e cada um derivando de lutas, antagonismos e acordos estruturalmente gerados. Dada a profundidade crescente de nossa compreensão geral das relações entre cultura e a formação de, e/ou resistência a, hegemonia ideológica, o que significa isto para o nosso problema mais específico da ideologia e educação?

Primeiramente, ao invés de uma teoria unidimensional na qual a forma econômica é determinada, a sociedade é concebida como sendo constituída de três esferas inter-relacionadas – a econômica, a cultural-ideológica e a política.

Em segundo lugar, precisamos ser cautelosos sobre a suposição de que as ideologias são somente idéias mantidas em nossa cabeça. É melhor pensá-las menos como coisas que como processos sociais⁷². Nem são as ideologias configurações lineares, simples processos que trabalham todos necessariamente na mesma direção ou se reforçam uns aos outros. Ao invés, esses processos, às vezes, se sobrepõem, competem entre si, e mesmo colidem uns com os outros. É melhor descrevê-los, talvez, como a “cacofonia de sons e sinais de uma rua de cidade grande que por um texto serenamente comunicando-se com o leitor solidário, ou o professor ou o apresentador de TV dirigindo-se a uma audiência domesticada e passiva”⁷³.

O fato de que pode não existir uma “audiência domesticada e passiva” aponta para o caráter dialético da ideologia. Isto emerge claramente se nós pensamos sobre o sentido dual (na verdade, opostos) da palavra “sujeito”. As pessoas tanto podem ser sujeitos de um dominador quanto sujeitos da história. Cada um deles conota um sentido diferente: o primeiro passivo, o segundo ativo. Assim, as ideologias não tão somente submetem as pessoas a uma ordem social pré-existente. Elas também qualificam os membros daquela ordem para a mudança e a ação social. Desta forma, as ideologias funcionam muito mais como o cimento que mantém junta a sociedade. *Elas fornecem poder assim como tiram poder*⁷⁴.

Este processo de fornecer poder é parcialmente o resultado de que vários elementos ou *dinâmicas* estão usualmente presentes ao mesmo tempo em qualquer instância. Isto é importante. A forma ideológica não é redutível a classe. Processos de sexo, idade e raça entram diretamente no *momentum* ideológico⁷⁵. É realmente a partir da articulação com, colisão entre, ou contradições entre e dentro de, digamos, classe, raça e sexo que as ideologias são vividas na vida do dia-a-dia das pessoas.

A fim de destrinchar como a ideologia funciona, então, temos que considerar cada uma das esferas e as dinâmicas que operam

no interior delas. Pode ser útil conceitualizar as intrincadas conexões entre esses elementos com o uso da seguinte gravura:

		E S F E R A S		
		Econômica	Cultural	Política
D I N Â M I C A S	Sexo			
	Raça			
	Classe			

Como mostra a figura, cada espaço da vida social é constituído pelas dinâmicas de classe, raça e sexo. Cada uma destas esferas tem sua própria história interna em relação às outras. Cada dinâmica é encontrada em cada uma das esferas. Assim, para dar um exemplo, é impossível compreender completamente as relações de classe no capitalismo sem ver como o capital usou as relações patriarcais sociais em sua organização. A desqualificação atual das mulheres que trabalham em escritório através da introdução da tecnologia de processamento de texto e a perda global de empregos que resultará entre mulheres da classe trabalhadora oferece um exemplo em que classe e sexo interagem na economia. Nas escolas, o fato antes mencionado de que quem ensina nas escolas elementares são, principalmente, mulheres, que historicamente têm vindo de um segmento particular da população, ilumina a dinâmica dual de classe e sexo, outra vez em funcionamento. E a rejeição da escola por muitos jovens negros e mulatos em nossos centros urbanos, e o senso de orgulho na capacidade de criar uma criança, entre muitas garotas solteiras das minorias, estudantes de segundo grau, é um resultado das interconexões complexas entre as histórias de lutas e opressões de classe, raça e sexo ao nível da cultura vivida desses jovens⁷⁶.

Exemplos como esses poderiam ser multiplicados. Nossa intenção principal é documentar a qualidade relacional da ideologia. As escolas são parte das esferas econômica, política e cultural. Pode acontecer que as necessidades de cada uma nem sempre coincidam. As dinâmicas que constituem essas esferas, portanto, também interagem na atividade cotidiana das escolas. Elas podem também nem sempre reforçar umas às outras. Isto torna a análise ideológica uma tarefa complicada uma vez que mesmo desenvolver um processo ideológico como o do sexo é bastante difícil. Integrar os outros com ele pode exigir algo que seja excepcionalmente difícil.

O reconhecimento desta dificuldade é importante. Nós não devermos supor que formulações simples se mostrarão suficientemente adequadas para nos ajudar a entender a vida real de nossas instituições educacionais. Como mostramos aqui, as teorias que atualmente estão sendo debatidas têm, elas mesmas, se transformado marcadamente ao longo do tempo. Não temos nenhuma razão para acreditar que elas serão estáticas agora, nem pensamos que um tal estado estático seja útil. Acreditamos, entretanto, que somente através de seu uso na análise de práticas concretas, em instituições concretas, é que a área progredirá.

NOTAS

Este artigo é baseado num ensaio mais longo em Michael W. Apple e Lois Weis, Eds. *Ideology and Practice in Schooling*. Philadelphia: Temple University Press, 1983.

1. Para uma análise mais extensa deste e outros enfoques de pesquisa, ver Michael W. Apple. *Ideologia e Currículo*. São Paulo, Brasiliense, 1982.
2. Jerome Karabel e A. H. Halsey, eds. *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press, 1977. p. 61.
3. David Hogan. "Education and Class Formation: The Peculiarities of the Americans". in Michael W. Apple, ed. *Cultural and Economic Reproduction in Education: Essays on Class, Ideology and the State*. Boston: Routledge and Kegan Paul, 1982. p.52-53.
4. Michael W. Apple e Joel Taxel, "Ideology and the Curriculum". in Anthony Hartnett, ed. *The Social Sciences in Education*. London: Heinemann, 1982. Nós, propositadamente, colocamos entre aspas as palavras "funções", dado o debate sobre a utilidade do conceito mesmo de funcionalidade, uma vez que ele frequentemente implica um processo reprodutivo sem fim, relativamente livre de conflito, com pouca chance de mudança. Como se verá mais adiante neste artigo, nós temos desacordos fundamentais com esta posição. Para críticas da lógica funcionalista em educação, ver: Michael W. Apple, ed. *Cultural and Economic Reproduction in Education: Essays on Class, Ideology and the State*. Boston: Routledge and Kegan Paul, 1982. Uma versão sofisticada da análise funcionalista é defendida, entretanto, em G.A. Cohen, Karl Marx's *Theory of History: A Defense*. Princeton: Princeton University Press, 1978.
5. Ver, por exemplo, Randall Collins. *The Credential Society*. New York, Academic Press, 1979; John Ogbu, *Minority Education and Caste*. New York, Academic Press, 1978; e Manuel Castells, *The Economic Crisis and the American Society*. Princeton: Princeton University Press, 1980.
6. Pierre Bordieu e Jean Claude Passeron, *A Reprodução*. Rio, Francisco Alves, 1975 e Basil Bernstein. *Class, Codes and Control*, v.3 Boston, Routledge and Kegan Paul, 1977.
7. Isto tem sido argumentado de forma mais sistemática em Samuel Bowles e Herbert Gintis. *Schooling in Capitalist America*. New York, Basic Books, 1976 (Edição em espanhol: *La instrucción escolar en la América Capitalista*. México, Siglo Veinteuno, 1981). Há várias inadequações, tanto teóricas quanto empíricas, nesta posição. Ver, e. g., Michael W. Apple. *Education and Power*. Boston, Routledge and Kegan Paul, 1982 e Michael R. Olneck e David B. Bills. "What Makes Sammy Run: An Empirical Assessment of the Bowles-Gintis Correspondence Theory", *American Journal of Education* 89, November, 1980, p. 27-61.

8. Apple, *Education and Power*: Apple, *Cultural and Economic Reproduction in Education*, especialmente Capítulo 1 e Stuart Hall, "Rethinking the 'Base and Superstructure' Metaphor", in Jon Bloomfield, ed. *Class, Hegemony and Party*. London, Lawrence and Wishart, 1977, p. 43-72.
9. John Meyer. "The Effects of Education as an Institution", *American Journal of Sociology* 83, July, 1977, p. 55-77.
10. Vicente Navarro. *Medicine Under Capitalism*. New York, Neale Watson, 1976. p. 91. Ver também James O'Connor. *The Fiscal Crisis of the State*. New York, St. Martin's Press, 1973.
11. Manuel Castells. *The Economic Crisis and American Society*. especialmente Capítulos 3-5.
12. C.B. Macpherson, "Do We Need a Theory of the State?" in Roger Dale, et al., eds. *Education and State* v.1. Sussex, Falmer Press, 1981, p. 65.
13. Sou grato a Walter Feinberg por parte deste argumento. Ver também David Noble. *America By Design*. New York, Knopf, 1977: Apple, *Ideologia e Currículo* e Apple, *Education and Power*, Capítulo 2.
14. Apple, *Ideologia e Currículo*.
15. Paul Willis. *Learning to Labour*. Westmead, England, Saxon House, 1977.
16. Apple, *Education and Power*.
17. Roger Dale, "Education and the Capitalist State", in Apple, ed. *Cultural and Economic Reproduction in Education*. p. 137.
18. Erik Olin Wright, "Class and Occupation", *Theory and Society* 9, January, 1980, p. 177-214.
19. Michael W. Apple, "The New Sociology of Education: Analyzing Cultural and Economic Reproduction". *Harvard Educational Review* 48, November, 1978, p. 495-503.
20. Erik Olin Wright, *Class Structure and Income Determination*. New York: Academic Press, 1979. p. 77.
21. Alan C. Kerckhoff, ed. *Research in Sociology of Education and Socialization: Longitudinal Perspectives on Educational Attainment*. Greenwich, JAI Press, 1980, p. VIII.
22. Grande parte do trabalho recente está resumido em Kerckhoff, ed. *Research in Sociology of Education and Socialization*, um livro valioso no contexto deste programa de pesquisa.
23. Embora esta seja uma questão complexa, o leitor interessado poderá querer seguir o argumento sobre como se interpreta classe examinando os trabalhos de, digamos, críticas marxistas recentes da pesquisa sobre a obtenção de status como a de Erik Olin Wright ou alguns dos trabalhos históricos e empíricos sobre a formação de classe, cultura e o processo de trabalho na Europa e nos Estados Unidos. Ver, por exemplo, Nicos Poulantzas. *As Classes Sociais no Capitalismo de Hoje*. Rio, Zahar, 1975; Richard Edwards. *Contested Terrain*. New York, Basic Books, 1979 e John Clarke, Chas Critcher e Richard Johnson, eds. *Working Class Culture*. London: Hutchinson, 1979. Para uma análise histórica do papel da educação na formação de classe nos Estados Unidos, ver David Hogan, "Education and Class Formation: The Peculiarities of the Americans", in Apple, ed. *Cultural and Economic Reproduction in Education*. p. 32-78.
24. Wright *Class Structure and Income Determination*. p. 70.
25. Ibid.
26. Wright, "Class and Occupation".
27. Wright, *Class Structure and Income Determination*. p. 126.
28. Ibid, p. 165.
29. Ibid, p. 225.
30. Ibid, p. 195.
31. Ibid, p. 216
32. Ibid, p. 201. Ver também, Women's Studies Group. *Women Take Issue*, London, Hutchinson, 1978 e Michael Reich, *Racial Inequality*. Princeton, Princeton University Press, 1981.
33. Christopher Jencks et al. *Who Gets Ahead?* New York, Basic Books, 1979. p. 174-175. É muito importante notar que quase todos estes estudos têm sido sobre *homens*. Eles, assim, subrepresentam e, em parte, reproduzem a estrutura de dominação patriarcal na sociedade.
34. Bowles and Gintis. *Schooling in Capitalist America*.
35. Este ponto foi discutido em extensão consideravelmente maior em Apple, *Education and Power*.
36. Ver o capítulo por Sewell e Hausein in Kerckhoff, ed. *Research in Sociology of Education and Socialization*. Ver também os artigos interessantes por Allan C. Kerckhoff, "The Status Attainment Process: Socialization or Allocation?" *Social Forces*, 55 (December 1976), 368-381 e Lois Weis, "Educational Outcomes and School Processes", in Philip Altbach, Robert Arnove and Gail Kelly, eds. *Comparative Education*, New York, Macmillan, 1982.
37. Peter Woods. *The Divided School*, Boston, Routledge and Kegan Paul, 1979. p. 2.
38. Geoff Whitty, "Sociology and the Problem of Radical Educational Change", in Michael Flude e John Ahier, eds. *Educability, Schools and Ideology*, London, Croom Helm, 1974. p. 125.
39. Ver Gail Kelly e Ann Nihlen. "Schooling and the Reproduction of Patriarchy", in Apple, ed. *Cultural and Economic Reproduction in Education*, p. 162-180. Ver também, Michael W. Apple, "Work Gender and Teaching", *Teachers College Record* 84, Spring, 1983, p. 611-628.
40. Um argumento similar é feito por Anthony Green. Ver seu "Extended Review", *The British Journal of Sociology of Education* 1, March, 1980, p. 121-128.
41. São importantes aqui Clarke, Critcher e Johnson, eds. *Working Class Culture* e Women's Studies Group, *Women Take Issue*.
42. Ver Karabel e Halsey. *Power and Ideology in Education*, especialmente capítulo 1, Apple, *Ideologia e Currículo*, P. C. Grierson, "An Extended Review of Knowledge and Control, Explorations in the Politics of Schools Knowledge, and Society, State and Schooling", *Educational Studies* 4, March, 1978, p. 67-84, Michael W. Apple, "Curriculum as Ideological Selection", *Comparative Education Review* 20, June, 1976, p. 209-215, e Michael W. Apple, "The New Sociology of Education: Analyzing Cultural and Economic Reproduction", *Harvard Educational Review* 48, November, 1978, p. 495-503.
43. Michael F.D. Young, ed. *Knowledge and Control*, London, Macmillan, 1971; Basil Bernstein, *Class, Codes, and Control Volume 3*, e Bordieu and Passeron, *A Reprodução*.
44. Apple, *Ideologia e Currículo*.
45. Young, *Knowledge and Control*.
46. Michael W. Apple, "The Process and Ideology of Valuing in Educational Settings". in Michael W. Apple, Michael Subkoviak, e Henry Lufler, Jr., eds. *Educational Evaluation: Analysis and Responsibility*. Berkeley, McCutchan, 1974. p. 3-34.
47. Philip Wexler, "Change: Social, Cultural and Educational", in *New Directions in Education: Critical Perspectives*, Occasional Paper 8, Department of Social Foundations and Comparative Education Center, State University of New York, Buffalo, 1981, p.2.
48. Young. *Knowledge and Control*.
49. Philip Wexler. "Body and Soul: Sources of So-

- cial Change and Strategies for Education". *British Journal of Sociology of Education* 2, number 3, 1981, p. 259.
50. Chantal Mouffe, "Hegemony and Ideology in Gramsci" in Chantal Mouffe, ed. *Gramsci and Marxist Theory* Boston, Routledge and Kegan Paul, 1979, p. 171. Ver também Louis Althusser *Aparelhos Ideológicos de Estado*, Rio, Graal, 1985, 2ª ed. Como veremos adiante, esta posição tem sido fortemente criticada tanto politicamente quanto conceitualmente.
 51. Ver especialmente o capítulo final de Bernstein em *Class, Codes, and Control Volume 3*. Ele publicou recentemente uma tentativa ainda mais ambiciosa de desenvolver uma teoria que ligue classe, cultura e ideologia. Ver Basil Bernstein "Codes, Modalities and the Process of Cultural Reproduction" in Apple ed. *Cultural and Economic Reproduction in Education*, p. 304-355.
 52. Apple *Ideologia e Currículo* p. 14.
 53. Argumentaremos adiante, entretanto, que a ideologia não é redutível à dinâmica de classe. Isto negligencia as importantes contribuições feitas pelas críticas feministas das teorias e pesquisas marxistas ortodoxas. Ver Women's Studies Group, *Women Take Issue* e Madeleine Arnot, *Class, Gender and Education* Milton Keynes, England, The Open University Press, 1981.
 54. Wexler *Critical Social Psychology*.
 55. Para uma discussão adicional da complicada questão da "representação" ideológica em um texto, ver Michele Barrett et al, eds, *Ideology and Cultural Production*. New York: St. Martin's Press, 1979 e Collin Summer, *Reading Ideologies* New York, Macmillan, 1979.
 56. Estas críticas foram discutidas muito mais amplamente em Apple, *Education and Power* e Wexler, "Structure, Text and Subject". Ver também Henri Giroux, *Ideology, Culture and the Process of Schooling*, Philadelphia, Temple University Press, 1981.
 57. Dick Hebdige. *Subculture: The Meaning of Style* London: Methuen, 1980, p. 16. Ver também o trabalho bem conhecido de R.W. Connell, et al. *Making the Difference* Sydney, George Allen & Unwin, 1982.
 58. Não queremos dar a entender que tais desafios serão sempre progressistas. As possibilidades de que não sejam é levantada em David Plotke "The United States in Transition: Toward a New Order?" *Socialist Review* 10, November-December, 1980, p.71-123 e David Plotke, "The Politics of Transition: The United States in Transition, II", *Socialist Review* 11, January-February, 1981, p. 21-72.
 59. É importante enfatizar o fato de que as políticas e as práticas são frequentemente o resultado de conflito entre segmentos das classes dominantes. A forma com que o estado está atualmente agindo para reconstruir o controle hegemônico dada a crise econômica, política e cultural presente é examinada em Apple, *Education and Power* e Michael W. Apple, "Common Curriculum and State Control", *Discourse* 2, nº 2, 1982 p. 1-10.
 60. Wexler "Body and Soul", 248. Embora Wexler tenha estado envolvido nesta tradição de análise culturalista crítica, ele é crítico de várias tendências dentro dela e argumenta que elas devem ser superadas, dadas as condições econômicas, políticas e culturais presentes. Ver também, Philip Wexler e Tony Whitson, "Hegemony and Education", artigo inédito, University of Rochester, 1981.
 61. Society, Education and the State Course Team "Introduction", *The Politics of Cultural Production* Milton Keynes, England, The Open University Press, 1981, p. 3.
 62. Para críticas da posição política de nova sociologia da educação, ver Whitty "Sociology and the Problem of Radical Educational Change"; Jack Demaine, "On the New Sociology of Education", *Economy and Society* 6, May 1977 p. 111-144; Rachel Sharp e Anthony Green, *Education and Social Control*. Boston, Routledge and Kegan Paul, 1974, Grierson, "An Extended Review...", e Gerald Bernbaum, *Knowledge and Ideology in the Sociology of Education* New York, Macmillan, 1977.
 63. Society, Education and the State Course Team, "Introduction", p. 3.
 64. Os próprios Bowles e Gintis têm, desde então, criticado seu trabalho inicial. Ver Herbert Gintis e Samuel Bowles, "Contradiction and Reproduction in Educational Theory", in Len Barton, Roland Meighan and Stephen Walker, eds. *Schooling, Ideology and the Curriculum* Barcombe, England, Falmer Press, 1981, p. 51-65.
 65. Society, Education and the State Course Team, "Introduction", p. 3.
 66. *Ibid*, p. 4. A importância das questões especificamente teóricas tanto quanto das políticas é reconhecida por Roy Nash em seu "On Two Critiques of the Marxist Sociology of Education", *British Journal of Sociology of Education* 5, nº 1, 1984 p. 19-31.
 67. As raízes conceituais e políticas deste movimento estão descritas em maior profundidade em Apple, ed. *Cultural and Economic Reproduction in Education*.
 68. Apple, *Education and Power*, especialmente Capítulos 1 e 6.
 69. Para uma análise adicional e exemplos deste trabalho, ver Michael W. Apple e Lois Weis, Eds. *Ideology and Practice in Schooling* (Philadelphia: Temple University Press, 1983).
 70. Geoff Whitt "Ideology, Politics and Curriculum", in Society Education e State Course Team *The Politics of Cultural Production* p. 16. Ver também Wexler, "Structure, Text and Subject" e Apple e Weis, *Ideology and Practice in Schooling*.
 71. Richard Johnson "Histories of Culture/Theories of Ideology" in Barrett, et al., eds. *Ideology and Cultural Production* p. 43.
 72. Goran Therborn, *The Ideology of Power and the Power of Ideology* London, New Left Books, 1980, p. VII.
 73. *Ibid*, p. VIII.
 74. *Ibid*, p. VII.
 75. *Ibid*, p. 26. Ver também a discussão interessante de Therborn's sobre a necessidade de ligar análises de ideologias de classe com as de chovinismo masculino, na p. 38.
 76. Para uma análise empírica de algumas dessas interconexões, particularmente aquelas associadas com dinâmicas raciais, ver Lois Weis, *Between Two Worlds* Boston, Routledge and Kegan Paul, no prelo.
 - Michael W. Apple é professor na University of Wisconsin, Madison.
 - Lois Weis é professor na State University of New York, Buffalo.
- (Tradução de Tomaz Tadeu da Silva).

Os mitos, as estratégias e as prioridades para o ensino de 1º grau

PHILIP R. FLETCHER
CLÁUDIO DE MOURA CASTRO

São muito graves os problemas educacionais no Brasil. Portanto, na tentativa de solucioná-los, é preciso muito cuidado para que não se descarrilhe todo o esforço por conta de diagnósticos equivocados. Quando examinamos o Ensino de 1º Grau, essa não é apenas uma preocupação retórica. Por inércia, persistem análises que levam a interpretações equivocadas.

De fato, o epicentro dos maiores problemas da educação nacional está na própria base do processo de escolarização; e aí podem ocorrer graves enganos na identificação do que está errado. Face a estas considerações, o Centro Nacional de Recursos Humanos (CNRH) vem testando métodos alternativos para analisar os processos de escolarização básica.

Esperar-se-ia, nestas circunstâncias, a importação de algum modelo estatístico sofisticado. Ironicamente, porém, trata-se apenas de exumar os procedimentos que M. A. Teixeira de Freitas e Giorgio Mortara aplicaram no Brasil da década de 40, mostrando que nem só de novidades se abastecem os pesquisadores¹.

A aplicação desse modelo a dados do tipo censitário, no caso os da PNAD-82, obteve resultados que contradizem amplamente alguns diagnósticos convencionais². Se fossem corretos, eles levariam a considerar políticas diferentes das que usual e ineficazmente se vêm empregando para expandir a oferta do Ensino de 1º Grau e alcançar sua universalização.

Na primeira parte deste documento colocamos em questão um elenco de mitos instalados nos diagnósticos da educação brasileira, frente àqueles resultados. Em seguida tentamos refoçar o que seriam algumas políticas potencialmente mais eficazes para o Ensino de 1º Grau.

Onze Mitos Sobre o Ensino de 1º Grau

1. Uma proporção significativa da população em idade escolar não tem acesso ao Ensino de 1º Grau.

A maneira mais direta de abordar esta questão é examinar a proporção de pessoas em cada grupo de idade que está matriculada na primeira série ou que já foi aprovada a nível desta série. De início os dados da PNAD-82 informam que esta proporção é zero aos quatro anos de idade e sobe rapidamente até um máximo de 90% aos treze anos (veja-se o Gráfico 1). Tendo em vista que algumas pessoas teriam se matriculado na primeira série e desistido sem aprovação antes dos treze anos, concluímos que em 1982 algo em torno de 95% da geração em idade escolar teve acesso ao sistema educacional. Isto é, para o país como um todo, o acesso a estabelecimentos de ensino elementar falta a apenas 5% da população.

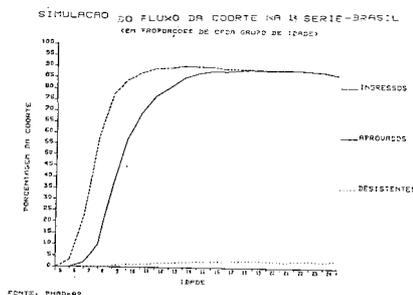
Em cada ano, 2,8 milhões de pessoas entram na primeira série pela primeira vez, enquanto apenas 150.000 não conseguem entrar na escola. Cabe ressaltar, porém, que destas últimas, 110.000, ou 74% do total sem acesso à escola, se encontram no Nordeste, sobretudo na zona rural. Longe de ser um problema nacional, o problema do acesso ao Ensino de 1º Grau parece estar concentrado em apenas uma determinada região.

2. Cerca de 44% dos alunos abandonam o Ensino de 1º Grau depois da primeira série; em decorrência, a segunda série teria o acesso mais restrito em todo o ensino brasileiro.

Freqüentemente mesmo, menciona-se

a metade dos alunos que entram na escola não chega à segunda série. Baseado na famosa "pirâmide escolar", relaciona-se a matrícula na segunda série no ano $t + 1$ com a matrícula na primeira série no ano t , o que dá a impressão de uma redução drástica e repentina da clientela estudantil (veja-se o Gráfico 2). Concebido como um modelo primitivo do fluxo do alunado de uma série para a outra no decorrer de apenas um ano, este raciocínio é extremamente enganador. O primeiro equívoco reside em medir evasão pela comparação do tamanho da primeira com a segunda série. Como a primeira série tem representadas mais de duas coortes de idade, ela é naturalmente maior. Mas a diferença entre as matrículas nas duas séries não representa evasão. O segundo equívoco reside em supor que estas transições de uma série para outra ocorrem de um ano para o seguinte. De fato, em média, os alunos passam 2,1 anos na primeira série, o que atrasa seu ingresso na segunda série em mais de um ano.

Gráfico 1:



Tomando os dados do SEEC/MEC para 1981 e 1982, dir-se-ia que, de uma matrícula inicial de 6,9 milhões na primeira série em 1981, 3,1 milhões entraram na segunda série em 1982, 2,0 milhões repetiram a primeira série no segundo ano e outros 1,8 milhões abandonaram a escola. Tais números nos dariam uma taxa de evasão total na primeira série de 25,5% por ano³.

Mas o que nos informam as famílias amostradas na PNAD - 82, segundo a análise feita no CNRH? De um ano para outro, apenas 3,5% dos alunos abandonam a primeira série. Isto é, no total, menos de 7% de uma geração abandona o sistema de ensino logo após a primeira série! A situação real é radicalmente diferente da que usualmente se conclui supondo uma evasão repentina e em massa.

Em vez do 1,8 milhão de evadidos constatado na estatística escolar do SEEC/MEC, a análise da PNAD - 82 revela apenas 0,2 milhão de pessoas que, de fato, abandonam o sistema de ensino de um ano para o seguinte. Dentre os 1,8 milhões de "evadidos" da estatística escolar, quase todos vão se matricular como alunos "novos" na primeira série nos anos subsequentes.

Concluimos que até 46% dos alunos

"novos" encontrados na estatística escolar são, de fato, (i) transferências de uma escola para a outra de alunos que foram reprovados em anos anteriores e (ii) alunos mal sucedidos que temporariamente abandonam a escola no meio do ano letivo ante a perspectiva certa de uma reprovação. Portanto, um enfoque interno à escola sobrestima a evasão e subestima a repetência, distorcendo seriamente a imagem que temos do desempenho do sistema como um todo. Por esta razão, a repetência não recebe a atenção que obviamente merece.

A PNAD - 82 também informa que é muito difícil ser aprovado na primeira série logo ao primeiro ano de frequência escolar. Mas, uma vez que se consiga esta façanha, a probabilidade de o aluno completar a segunda série é de nada menos de 97%. E ainda, se completar com êxito a primeira série, a probabilidade de alcançar a quarta série é de 82%.

Até aí, portanto, não há grandes problemas. O desafio será realizar a promessa da reforma de 1971 de um ensino básico de oito séries. Isto porque a probabilidade do aprovado da primeira série chegar até a oitava cai para 48%. No nordeste rural, a probabilidade de chegar até a última série do Ensino de 1º Grau cai para um irrisório 10%.

Os maiores entraves no Ensino de 1º Grau, são (i) ao contrário do que se possa imaginar, a transição da quarta para a quinta série (a velha barreira de passar do primário para o ginásial) e (ii) o desafio de completar com êxito a primeira série (o que reúne problemas de acesso à escola, fracasso antes de concluir a primeira série e abandono definitivo do mesmo, depois de ser aprovado na série).

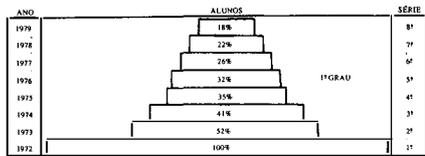
3. As crianças brasileiras recebem, em média, apenas cinco anos de estudo

Há, nesta afirmação, um elemento ambíguo: *anos* de estudo não são *séries*. Pelo que dizem os informantes da PNAD - 82, é possível calcular o número de anos de ensino formal recebidos por uma coorte entre 5 e 24 anos de idade. Por estes dados, as novas gerações recebem atualmente o equivalente de 8,8 anos de ensino por pessoa - além do que poderia receber na pré-escola. Uma única coorte recebe o equivalente a 7,6 anos de instrução no Ensino de 1º Grau por pessoa, embora, em média, complete apenas 5,1 séries do mesmo. Em outras palavras, as novas gerações recebem uma grande quantidade de ensino formal, conseguindo completar apenas a quinta série com todo este esforço. Portanto, em média, completa-se uma série de 1º Grau com um investimento de 1,5 anos de instrução.

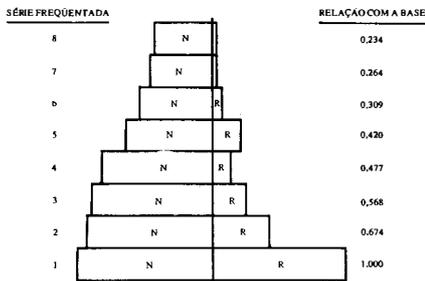
Em 1982, o Ensino de 1º Grau matriculou 21,5 milhões de pessoas, o que representaria 94% da população em idade escolar. Existem, portanto, locais e pessoal para atender à totalidade do grupo etário de referência. Se nenhum aluno repetisse série, haveria lugar para todas as pessoas em idade

escolar terminarem as oito séries do 1º Grau!

Tudo isso indica, portanto, que não se justifica uma simples expansão *tout court* de prédios escolares improvisados ou provisórios. Seria suficiente que a expansão da rede apenas acompanhasse o crescimento vegetativo da população. É evidente que não se deve aumentar as matrículas mas redistribuir as já existentes. Existe, isso sim, boas razões para conservar, recuperar e melhorar os prédios escolares; mas essa é uma outra questão.



EB/27 - Fluxo escolar 1º e 2º graus
Pirâmide Educacional
Brasil - 1972-1983



ANATOMIA DA PIRÂMIDE ESCOLAR

NOTA: A pirâmide se baseia na relação da matrícula em cada série relativa à matrícula na primeira série. Para eliminar o efeito do crescimento vegetativo da população, aproveitamos das proporções encontradas na pirâmide linha de cima para baixo 3 para calcular as relações relativas à matrícula na primeira série. O gráfico mostra que, embora exista evasão ao longo das sucessivas séries, boa parte do acúmulo na primeira série se deve à mesma proporção de repetentes nas primeiras séries do primeiro grau. No gráfico, "N" refere-se a alunos novos e "R" a alunos repetentes.

Gráfico 2: A Pirâmide Educacional Brasileira: Evasão, Repetência ou Mera Torção?

Fontes: Em cima, Secretaria de Articulação e Estudos de Planejamento, *Relatório Brasil: Educação, Cultura, Esportes* (Brasília: Ministério da Educação e Cultura, Secretaria Geral, 1983), p. 68. Em baixo, Flaxner, op. cit., p. 60.

4. O principal problema do Ensino de 1º Grau é a evasão

Existe, sem dúvida, um problema de evasão no Ensino de 1º Grau, mas há uma tendência de exagerar a sua importância e de confundir sintomas com causas. A duração média de permanência na primeira série é de 2,1 anos; na segunda é de 1,5 anos; na terceira é de 1,3 anos; na quinta é de 1,4 anos. A que se deve isso senão a repetência? A população escolar recebe muitos anos de instrução mas progride, apenas muito lentamente, ao longo de toda uma seqüência de séries. Com tanta repetência, desgasta-se o interesse em continuar na escola.

O sistema escolar não ensina como devia. Ao invés de aproveitar a disposição do aluno em aprender, o sistema de ensino cria uma estagnação patológica que se traduz em taxas de repetência muito altas. Isto sugere que a evasão escolar "precoce", comumente percebida como rejeição ou evasão da escola é, ao contrário, o resultado eventual da fadiga experimentada após uma longa, porém frustrante, experiência na escola. Este prolongado período de insucesso oferece à ma-

ioria dos alunos somente uma instrução de nível de quinta série ou menos, escassamente ultrapassando a forma mais rudimentar da alfabetização.

Parece injustificada a grande cruzada contra a evasão, quando ela faz perder de vista a reprovação e a repetência. A reprovação é a origem e o barômetro de todas as dificuldades. Diante de uma reprovação, podemos afirmar que algo está errado quando a escola não consegue fazer o aluno atingir os níveis de desempenho estabelecidos. A combinação aluno-escola falhou ou as expectativas do desempenho não são realistas. E diante da reprovação, o aluno pode repetir ou ir embora, caracterizando-se a evasão.

Diante desta evasão, a repetência pode ser considerada um mal menor. De certa maneira, indica que pelo menos a escola teve sucesso em impedir que perdesse um aluno praticamente para sempre. Do outro lado, porém, a repetência (i) relaciona-se com a reprovação e portanto aponta o fracasso do ensino, (ii) contribui para a evasão nas séries subsequentes e (iii) consome recursos que poderiam ser aplicados no ensino de outros alunos novos ou serem transferidos para as séries subsequentes.

5. As matrículas na primeira série do Ensino de 1º Grau são insuficientes e, portanto, devem ser ampliadas sem restrições e da maneira mais rápida possível.

Os dados da PNAD-82, no entanto, mostram que há 1,9 crianças frequentando a primeira série para cada uma de sete anos de idade. Dito de outra maneira, a primeira série atende atualmente o equivalente a duas coortes de idade simultaneamente. Ou seja, a capacidade de atendimento das escolas nesta série é cerca do *dobro* da necessária.

Todos sabem que há, de fato, alunos de todas as idades na primeira série. Tanto aqueles que se vêem obrigados a repeti-la, como os que entram tardiamente. Os repetentes, por certo, reduzem a capacidade existente; não porque ela seja inferior à necessária, mas por serem retidos pela ineficiência observada na primeira série. Tendo em vista que a metade dos 2,5 milhões de alunos da primeira série são repetentes, uma redução dos repetentes a 47% do efetivo de matrículas daria lugar para todas as 150 mil crianças que hoje não têm acesso à escola.

Caso a repetência baixasse mais ainda, poderíamos até verificar taxas negativas de crescimento da matrícula na primeira série durante vários anos e a rede escolar passaria a acompanhar o crescimento vegetativo da população em idade escolar (1,9% ao ano). Ao contrário do que se possa imaginar, uma taxa de crescimento alta na primeira série (4,6% ao ano segundo o SEEC/MEC para os anos de 1981-1982) não revela necessariamente um bom desempenho do sistema.

6. A distorção idade-série observada no Ensino de 1º Grau se deve, principalmente, a grandes contingentes de alunos que entram no sistema em idade tardia.

A maioria das pessoas concorda em que classes mais ou menos homogêneas quanto à faixa etária ou à maturidade dos seus alunos apresentam melhor desempenho e, portanto, maior êxito na promoção. Em contrapartida, deduzem muitos, a presença de alunos de várias idades na mesma série dificulta o trabalho do professor e o avanço da turma, fazendo aumentar as reprovações.

Porém, é menos correto afirmar que a distorção idade-série se deve a alunos que chegam com mais de sete anos à primeira série. Se, por lei, a idade de ingresso é sete anos, os alunos de primeira série deveriam ter, em média, 7,5 anos de idade. A PNAD - 82 revela que os alunos começam seus estudos aos 8,1 anos, ou seja, ao entrar na escola, na média, existe um atraso de apenas meio ano.

Cerca de 25% de uma coorte entra na escola *antes* de sete anos de idade. Até os nove anos 84% já terão entrado no sistema. Restam apenas, no máximo, 11% da coorte para entrar na escola depois dos nove anos de idade⁴. Portanto, a distorção idade-série se deve principalmente à repetência. Isto é, os alunos não estão defasados por haverem entrado tarde, mas por serem reprovados ao longo do caminho.

7. A repetência no Ensino de 1º Grau é útil porque, além de importante incentivo, permite a continuação dos estudos nas séries subsequentes.

Como já foi mencionado, de certa forma a repetência mede o êxito da escola em reter um aluno reprovado. De fato, diante do fato consumado de uma reprovação, o repetente nas primeiras séries é alguém que tem probabilidades significativas de prosseguir, em contraste com o evadido que ali termina sua carreira escolar. Todavia, sabemos que a repetência reduz o nível de escolarização a ser atingido.

Há um limite de permanência no processo: a idade. É fácil perceber que entrando com 8 anos, se o aluno repetir três vezes, terá 18 anos na oitava série. Desse modo, ao chegarem à quinta série com 15 anos de idade, quase todos os repetentes serão eliminados do sistema. De fato, os dados mostram que os da oitava série receberam apenas 6% de sua instrução anterior sob a forma de repetência.

Portanto, tomando os alunos de uma mesma série, irão mais longe na escola aqueles que acumularem menos reprovações. Quer dizer, o aluno que repete as primeiras séries tem suas chances de completar o 1º Grau cortadas praticamente pela raiz. Isto porque a grande maioria da população não dispõe de meios para continuar seus estudos após 14 anos de idade.

Por outro lado, a reprovação é parte dos mecanismos de incentivo da escola. No caso, é um estímulo negativo. Certamente, nossas próprias memórias nos bancos escolares indicam que, com frequência, foi somente o medo da reprovação que nos levou a maiores níveis de dedicação. Mas é preciso separar as consequências destes estímulos negativos sobre diferentes estratos dentro da escola.

Certamente, para os que foram aprovados e que, por medo de uma reprovação, dedicaram-se com mais afinco, a reprovação dificilmente poderá ser considerada de imediato um fator negativo. Porém, para os que foram reprovados, a questão é bem mais complexa. Sua auto-estima, no mínimo, terá sido golpeada. Deve haver pouca equidade num sistema que reprova um número enorme de crianças, não por serem pouco inteligentes, mas por serem incapazes de dominar os conteúdos de 1º Grau que, deveria ser uma escolarização ao nível de todas as crianças normais.

Sobretudo no caso das primeiras três séries, a situação é especialmente complexa, já que esses são momentos em que a reprovação ainda não se constitui num mecanismo de estímulo bem caracterizado. Há argumentos *prima facie* para repensar esta reprovação inicial.

8. A repetência na primeira série do Ensino de 1º Grau se deve exclusivamente à incapacidade dos alunos em adquirir uma alfabetização básica.

Tomando-se os analfabetos de todas as idades que frequentam escolas, o modelo utilizado permite concluir que eles deixam esta condição após 1,4 anos de instrução. Isto é o equivalente a 70% do tempo de instrução recebida pelos alunos da primeira série.

Entretanto, o modelo revela que os alunos provenientes dos estratos mais altos da população (40% da população nacional) gastam apenas 50% de tempo de instrução da primeira série, para alfabetizar-se. Aqui os critérios de promoção na primeira série exigem, aparentemente, mais do que uma simples alfabetização. Ou bem mais do que seria razoável esperar como objetivos de primeira série.

É extremamente curioso verificar que regiões de nível de desenvolvimento muito diferentes têm sempre níveis elevados de repetência, sobretudo na primeira série. Seria de se esperar que escolas em regiões mais desenvolvidas conseguissem aprovar uma fração muito maior dos seus alunos. Como sabemos que, de fato, há escolas, alunos e professores que atingiram níveis muito superiores de instrução em algumas regiões, a explicação parece uma só: à medida em que melhora a escola, sobem, *pari passu*, as suas exigências para aprovação. Portanto, repetência não significa a mesma coisa em diferentes lugares e tipos de escola.

Quando examinamos estatísticas de reprovação, nada podemos dizer do que significa ser reprovado em termos de conheci-

mento. Por tudo que se sabe, os aprovados a serem admitidos numa região de fracas tradições educativas podem ter menos domínio do currículo do que os reprovados em outras. Portanto, a lição que se impõe é não concluir nada acerca do êxito ou fracasso do processo de ensino propriamente a partir de estatísticas de re-provação.

Comparações com esses fins terão que ser baseadas em testes padronizados. Há duas tentativas mais importantes de utilizar tais testes para pesquisas sobre nível de ensino. A primeira é a do Programa ECIEL e a segunda é a avaliação do EDURURAL pela Universidade do Ceará, ainda em curso. Os dados do ECIEL mostram que no município de Barra do Corda, Maranhão, os alunos na quarta série, em média, não conseguem ultrapassar o nível de acertos que seria obtido por respostas apenas aleatórias⁵. Ou seja, diante deste teste, seu reconhecimento é simplesmente nulo. Este é um teste algo mais fácil do que sua versão original, calibrado para que crianças de países industrializados obtenham metade das questões corretas.

Em contraste, alunos de Brasília obtêm resultados que, embora distantes dos europeus, comparam-se com os de Buenos Aires, que é uma cidade de apreciável amadurecimento educativo. Quando nos lembramos que Brasília e Barra do Corda têm níveis parecidos de reprovação, fica evidente o pouco que se pode concluir de tal medida.

9. A ineficiência do Ensino de 1º Grau se deve, predominantemente (ou exclusivamente), a fatores relacionados com o precário nível sócio-econômico da população escolar.

Embora contestemos que o desempenho educacional se relacione com o nível sócio-econômico, via de regra, encontramos vários exemplos onde o desempenho varia de região para região, mesmo para pessoas do mesmo nível sócio-econômico, residentes no mesmo tipo de área.

Assim, por exemplo, no Nordeste rural, a população escolar de nível sócio-econômico mais baixo (categoria abrangendo 40% da população nacional) requer um investimento de 3,0 anos de instrução para cada série completada com êxito. Em contraste, o mesmo segmento da população residente no Sul rural requer 1,9 anos de instrução para produzir o mesmo resultado.

Assim também, o mesmo segmento da população no Nordeste rural requer um investimento de 4,3 anos de alfabetização para produzir um único novo alfabetizado. Já o sistema escolar no Sul rural alcança o mesmo resultado com um investimento de apenas 1,5 anos de instrução.

No caso, não cabe atribuir tamanhas diferenças de rendimento exclusivamente a fatores sócio-econômicos de origem dos alunos, pois se vê que estes grupos são essencialmente iguais numa e noutra região e área⁶. Evidentemente, fatores outros, como qualidade da escola, controle público de seu

desempenho e participação da comunidade nas decisões escolares explicariam estes desníveis.

10. Um processo de ensino mais simples e barato é com o que pode arcar um país pobre como o Brasil.

São vários os ensaios de política educacional que propõem alcançar maior número de alunos por via da redução dos custos unitários do ensino. No entanto, as contas mostram o engano. Para o conjunto do país, a PNAD - 82 revela que as despesas diretas com pessoal docente, em 1982, montam a US\$ 84 por aluno-ano de instrução no Ensino de 1º Grau; e elas são, de longe, a parte mais importante do custo total. Poder-se-ia esperar que se gastasse oito vezes esta quantia para o sistema levar um aluno até a conclusão do curso na oitava série, ou seja, uma despesa total de US\$ 627 por concluinte. Contadas as repetências e as evasões, no entanto, os gastos totais para cada concluinte real chegam a US\$ 1749, vale dizer 2,6 vezes o esperado.

Ora, no Nordeste, os salários docentes mal chegam a 54% do valor médio nacional. Correspondentemente, os dispêndios por concluinte deveriam ser de apenas US\$ 360. Mas, como a repetência e a evasão são mais elevadas nesta região, o concluinte real implica num gasto total unitário de US\$ 1273, ou 3,5 vezes mais do que se esperava. Se o diferencial devido a repetência e a evasão fosse igual ao da média nacional (2,6 vezes o esperado), este gasto se reduziria a US\$ 936. O que mostra que o mais barato não é necessariamente o mais econômico e que desse jeito não se chega senão a maiores desigualdades.

11. O maior desperdício financeiro na repetência do 1º Grau se concentra nas regiões menos desenvolvidas do país.

Embora a incidência de repetência seja mais alta nas regiões e áreas menos desenvolvidas (por exemplo, 69% na primeira série no Nordeste rural) que nas mais desenvolvidas (41% na mesma série no Sudeste urbano), os salários dos professores da rede de ensino nas diversas partes do país variam por um fator de até 7 - sendo sempre mais altos nas áreas mais desenvolvidas.

Portanto, o modelo aplicado aos dados da PNAD - 82 revela que 85% das despesas com pessoal ocupado no atendimento de repetentes das primeiras quatro séries do 1º Grau concentra-se nas áreas urbanas do Brasil. O maior contingente encontra-se no sudeste urbano, que representa 46% do custo de mão-de-obra ocupada na repetência. Em contraste, o Nordeste representa apenas 23% das despesas salariais associadas com a repetência nas mesmas séries.

Embora nas áreas menos desenvolvidas a repetência represente um desperdício em termos do potencial humano não aproveita-

do, mais do que uma despesa extravagante, nas áreas mais desenvolvidas, a repetência é cara também em termos monetários.

Por onde começar?

Pelo que vimos acima, um exame de características educacionais feito por prismas algo diferentes mostra problemas bem diversos daqueles convencionalmente conhecidos.

De fato, ficam relativamente muito poucos alunos fora da escola no início da escolarização. A evasão deixa de ser a fonte de todos os males e a reprovação com sua conseqüente repetência adquire um importante relevo. A evasão torna-se realmente mais grave após a quarta série, embora se relacione com a repetência nas séries anteriores. O problema das vagas e dos alunos sobranes é alguma coisa que se observa nas séries mais adiantadas.

Não caberia numa nota como esta aprofundarmos muito nas implicações com a política educacional. Todavia, cabe pelo menos sugerir algumas das questões principais.

Que não se justifica um programa rotineiro de construção de pequenos prédios escolares, em geral descuidadamente localizados e mal equipados, parece perfeitamente incontrovertido. Faltam vagas para dar extensão à escolaridade porque se está armazenando repetentes. Estas vagas se tornarão ainda mais necessárias para as séries mais adiantadas, quando se descongestionarem as iniciais.

Na verdade, não parece ser tanto uma questão de vagas quanto de que os alunos são travados no meio do caminho, seja porque não conseguem aprender e são reprovados, seja porque os padrões de aprovação oscilam, podendo ser excessivamente elevados em algumas regiões.

Existe, contudo, a possibilidade — difícil de avaliar agora —, de que um aumento seletivo de certas despesas de ensino pudessem reduzir mais do que proporcionalmente o custo por concluinte do Ensino de 1º Grau. É o caso de mudanças nos critérios de promoção escolar e de maior disponibilidade de materiais instrucionais, acarretando aumentos relativamente modestos de custos, mas que teriam virtualmente forte influência na redução da repetência.

Freqüentemente, ouve-se a afirmativa de que, dada a grande distância entre o mundo da escola e dos alunos de classe baixa, o choque deste primeiro contato com a escola resulta em um aprendizado inadequado. Seria então necessário universalizar a pré-escola a fim de preparar as crianças para a alfabetização.

Esta afirmativa merece muitos reparos. Com todas as restrições que se possa ter às comparações internacionais, é preciso lembrar que a pré-escola é de difusão muito recente (sobretudo após a Segunda Guerra Mundial) e, ao que parece, aqueles países que conseguiram uma alfabetização universal o fizeram antes de implantar programas de pré-escola. Note-se que, dentre estes países,

há muitos que não são nem mais ricos nem menos heterogêneos do que o Brasil.

Ainda mais equivocada é a noção de que não há uma "pré-escola" generalizada no Brasil. Na verdade, a prática da sala de aula colide com a lei. Ao notar que a maioria dos alunos de classe baixa chega à escola sem um mínimo de pré-condições para a alfabetização, os professores instituem seriações internas na primeira série. Aqueles alunos menos preparados cursam, de fato, uma série de pré-alfabetização. Além de se habituarem ao regime escolar, desenvolvem coordenação fina, hábitos de manusear papel e lápis e assim por diante. Ao chegarem ao fim do ano, espera-se que estas crianças estejam aptas para serem alfabetizadas, o que acontecerá no ano letivo seguinte.

Disso seguem duas conseqüências. A primeira é que a duração da permanência deste aluno na primeira série será de dois anos. A segunda é que ao fim da pré-alfabetização, qualquer que seja o rendimento do aluno, ele legalmente terá que ser reprovado. Se assim não for, ele seria promovido para a segunda série antes de haver cursado uma série de alfabetização.

Na verdade, portanto, há uma seriação clandestina dentro da primeira série. Os alunos menos preparados simplesmente encontram duas séries dentro da primeira. Após um ano, são promovidos e reprovados simultaneamente. Promovidos internamente e reprovados para efeitos legais (e das estatísticas). É claro que nem todas as reprovações da primeira série são desta natureza. Todavia, este tipo de seriação clandestina é prática mais do que difundida. Portanto, em boa medida, são duas séries embutidas em uma. Essa é uma das razões pelas quais a primeira série tem próximo do dobro da matrícula da segunda.

A própria discussão da pré-escola tem que ser reformulada. Não se trata de propor uma nova preparação para a escola mas sim de discutir as vantagens de se antecipar esta preparação. Isto é, oferecê-la a uma idade mais precoce, com as vantagens de ganho de tempo, de um lado, e os consideráveis dispêndios adicionais na pré-escola do outro. Essa questão inevitavelmente imbrica-se com o grande cavalo de batalha dos anos recentes que é decidir se a pré-escola se justifica em si como educação infantil ou apenas como preparação emergencial e compensatória para a escola. Este contencioso foge aos objetivos da presente discussão.

Tudo indica que o foco de todas as atenções deverá ser a primeira série do 1º Grau que é a mais congestionada e problemática de todo o ensino brasileiro. É aí que a escola se confronta com alunos para os quais ela não está preparada. Não há porque esconder ou negar que o ensino em geral oferecido na maioria dos casos é péssimo. Melhorar a qualidade desse ensino é a tarefa mais nobre e mais importante. O mínimo que se poderá fazer nesse particular é assegurar-se de que os materiais convencionais bem como os equipamentos minimamente necessários estão presentes. É injustificável tentar oferecer

ensino em salas de aula que não têm carteiras, giz e quadro-negro, para alunos que não têm livros e papel, e com professores frustrados por tudo isso e por seu isolamento e desprestígio social e profissional, bem como pelos baixos salários.

Sem dúvida, este não é o caso de centenas de escolas de melhor nível, sobretudo aquelas operando em áreas mais prósperas. Estas poderiam facilmente ser desencorajadas de reprovar uma alta proporção de alunos nas primeiras séries, por excesso de zelo ou formalismo nos processos e critérios de avaliação.

Tendo em vista que o ensino de 1º Grau já alcançou um número de matrículas suficiente para oferecer oito séries de ensino a todas as pessoas numa geração, a maneira mais conveniente de ampliar o acesso ao sistema e simultaneamente de reduzir a evasão seria eliminar a repetência. Neste contexto, a alternativa da promoção automática merece séria consideração.

A prática da repetência se baseia em alguns pressupostos pedagógicos a respeito dos determinantes e dos resultados da aprendizagem escolar. Em primeiro lugar, pressupõe-se que os determinantes de sucesso ou de fracasso sejam de natureza acadêmica. Se o currículo de uma determinada série prevê um ano para ser vencido, então, o rendimento dos alunos — medido pelos critérios estabelecidos —, pode ser considerado uma função do tempo. Se um ano não for suficiente, então, um ano adicional na mesma série deve produzir o resultado desejado.

Em segundo, a justificativa da repetência pressupõe que os métodos de avaliação dos professores gerem informações fidedignas e válidas para determinar se o nível de conhecimento dos alunos alcança o mínimo necessário para prosseguir até a próxima série.

Em terceiro, pressupõe-se que de fato se aprendam certos conceitos e se desenvolvam aptidões numa determinada série. Se assim é, aqueles reprovados encontrarão a melhor oportunidade de aprender repetindo a mesma série no ano seguinte.

Finalmente, pressupõe-se que a repetência seja mais aceitável emocionalmente para o aluno do que confrontar-se com a sua incapacidade de fazer os estudos da próxima série, aumentando sua frustração e desalento.

Em oposição, a promoção automática rejeita os pressupostos pedagógicos subjacentes à política de reprovação.

Bem sabemos que: (i) os determinantes de um bom desempenho não são totalmente acadêmicos e os resultados educacionais desejáveis não são apenas no domínio cognitivo; (ii) os critérios para julgar os resultados educacionais são questionáveis e as técnicas usuais de medição do desempenho do aluno podem carecer de fidedignidade, a idade cronológica podendo ser o critério mais adequado para agrupar as crianças; (iii) a repetência não melhora o desempenho de alunos com problemas de aprendizagem e tampouco reduz as disparidades de aptidões na sala de aula porque a mistura de alunos novos com

repetentes implica diferenças de habilidades, e (iv) a repetição de séries prejudica o auto-conceito e o relacionamento social do aluno.

Os partidários da repetência criticam a promoção automática porque esta (i) compromete os incentivos de ensinar e de aprender; (ii) ignora diferenças individuais; (iii) reduz os níveis de desempenho acadêmico; e (iv) contribui para a marginalização progressiva do aluno por não desenvolver os conceitos sociais necessários para uma participação efetiva em atividades de grupo.

Contudo, também se propõe que a promoção automática ofereça uma prática melhor para o desenvolvimento integral do aluno, tanto para seus processos cognitivos (conhecimentos, compreensão, aplicação e análise) quanto para seus aspectos afetivos (auto-conceito, atitudes, emoções e valores).

Uma revisão extensiva das pesquisas sobre estes temas patrocinada pelo Banco Municipal conclui que os resultados das pesquisas realizadas até 1979 ampla e consistentemente desafiam todos os pressupostos que fundamentam a prática de reprovar os alunos de rendimento mais fraco.⁷

O desempenho do aluno depende de muitos fatores. Mesmo quando este se define em termos acadêmicos, é evidente que fatores exógenos à escola e a própria personalidade do aluno influem na avaliação de uma maneira decisiva. A decisão de promoção se limita à consideração de medidas do desempenho cognitivo, quando os objetivos do ensino são bem mais amplos. Mesmo dentro destes limites, os testes não oferecem critérios fidedignos e válidos para determinar o nível de conhecimento do aluno ou a proporção de alunos que devem ser promovidos ou reprovados.

Não existe evidência de que a retenção dos alunos seja mais efetiva que a promoção automática. Ao contrário, quando se comparam grupos de alunos menos bem sucedidos sob as duas práticas, os do regime de promoção geralmente têm um desempenho melhor, ainda que os alunos de ambos os grupos continuem fracos. Portanto, não parece que a prática da repetência contribua para elevar os padrões de desempenho acadêmico nem que a promoção automática reduza os mesmos. Por último, a repetência não melhora o nível de homogeneidade dentro das turmas.

A reprovação fracassa não apenas como uma política de recuperação mas, também, provoca conseqüências negativas sobre o auto-conceito do aluno, suas atitudes com respeito ao ensino e seu relacionamento com colegas.

Em contraste, tampouco a promoção automática altera o nível de aprendizagem do aluno, além de não aumentar suas chances de ter sucesso na vida e não resolver as causas acadêmicas do seu fracasso.

A questão central continua sendo como melhorar o desempenho dos menos bem sucedidos e, em última análise, como evitar o fracasso. Os objetivos originais de procurar bom desempenho, motivação, aumentar a homogeneidade da sala de aula, promover

altos padrões de desempenho acadêmico continuam sendo preocupações educacionais legítimas a serem abordadas através do desenvolvimento de uma política educacional baseada nas melhores pesquisas disponíveis.

Seja como for, a farsa da seriação dentro da primeira série deve ser eliminada de uma vez por todas. Fingir para quem e em benefício de quem? É preciso admitir que de fato alguns alunos não chegam à primeira série em condições de serem alfabetizados sem praticamente um ano de preparação. Se isso é assim para uns e não para outros, não há razão para a lei fingir que as coisas são diferentes. Uma solução em teste está sendo a de criar uma primeira série com duração de dois anos, permitindo a alguns alunos acelerar a sua passagem por essa série, de acordo com o seu aproveitamento. Independente de ser esta a melhor solução, é preciso enfatizar que a lei e a inércia burocrática não podem ignorar a realidade da sala de aula.

Estes são objetos de política pedagógica e de reconciliação administrativa, menos do que de operações de engenharia civil. Resta a grande incógnita da participação efetiva que é necessária para mudar o sistema.

1. Veja a série de artigos que o diretor do Serviço de Estatística da Educação e Saúde publicou na *Revista Brasileira de Estatística* (Rio de Janeiro), começando com M.A. Teixeira de Freitas, "Dispersão Demográfica e Escolaridade: Situação do Problema - As Três Soluções que os Números Apontam", *RBE*, ano 1, nº 3 (julho-setembro de 1940), pp. 497-527, e Giorgio Mortara "Pessoas que Estão Recebendo Instrução na População do Brasil", Serviço Nacional de Recenseamento,

Análise de Resultados do Censo Demográfico (Rio de Janeiro: IBGE, 1947), nº 379, pp. 186-200, esp. p. 195.

2. Philip R. Fletcher. *Um Modelo Matemático da Trajetória Escolar, da Repetência e do Desempenho do Sistema de Primeiro Grau no Brasil* (Brasília: CNRH, 1985). A PNAD-82, feita por amostragem, excluiu a pesquisa das áreas rurais da Região Norte. Realizada em novembro, no fim do ano letivo, a pesquisa acusa a matrícula efetiva no sistema de ensino.
 3. Serviço de Estatística da Educação e Cultura, *Sinopse Estatística da Educação Básica 1981/1982/1983* (Brasília: Ministério da Educação e Cultura, Secretaria Geral, Secretaria da Informática, 1984 /i.e., 1985), Tabelas 3.2, pp. 35 e 85, e Tabelas 3.5, pp. 38 e 88.
 4. Estes são resultados nacionais que sofrem algumas variações por região e zona urbana-rural.
 5. Fernando Spagnolo, "A Escola Rural em Barra do Corda: Expectativas e Realidades" (Tese de Mestrado, PUC/RJ, 1978) e Cláudio de Moura Castro *et al.*, *Determinantes de la educacion en América Latina: acceso, desempeño y equidad* (Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1984).
 6. Tal como medido por uma escala sócio-econômica baseada nas condições do domicílio, renda familiar *per capita* e o nível de ensino do chefe e cônjuge do domicílio, derivada dos dados da própria PNAD-82.
 7. Wadi D. Haddad, *Educational and Economic Effects of Promotion and Repetition Practices*, World Bank Staff Working Paper Nº 319 (Washington, D.C.: Banco Mundial, 1979), esp. pp. 28-31.
- Philip R. Fletcher é pesquisador do PNUD/OIT/CNRH
- Cláudio de Moura Castro é pesquisador do CNRH.

Reprodução e contradição: escola e classes populares

NORMA MARZOLA

Escola, Estado e Sociedade

Mal a escola pública brasileira dava seus primeiros passos, e já o seu caráter seletivo e elitista era denunciado por um dos seus grandes propugnadores. Em maio de 1934, referindo-se aos resultados do levantamento estatístico da situação do ensino, realizado depois da Revolução de 30, Lourenço Filho escrevia:

“O que mais impressiona não é só a taxa de crianças em idade escolar fora das escolas. Para oito milhões de crianças nessas condições, não foi surpresa saber-se que pouco mais de dois milhões estão arroladas nas escolas. Mas a frequência não chega a 70%. E sobre frequência assim reduzida, a deserção escolar é sintoma impressionante. Mesmo para o ensino fundamental comum, a taxa de alunos que chegam a concluir o curso não atinge a seis por cento! O rendimento efetivo, real, do ensino primário no Brasil é, pois, dos mais pobres em todo o mundo, à vista dessa deserção”¹.

Passados cinquenta anos, a situação educacional do país quase nada mudou no tocante à seletividade do ensino fundamental. Ao contrário, os dados globais permanecem incrivelmente semelhantes, sobretudo quando se referem à passagem da 1ª para a 2ª série.

Num período que abrange mais de trinta anos – de 1942 a 1978 –, o índice de reprovação na 1ª série se manteve praticamente inalterado em torno dos 60%². É evidente que o ideal de escola pública como fator de equalização social foi flagrantemente contrariado em face do alto grau de seletividade e exclusão da nossa escola. Diante disto, os

nossos meios educacionais tornaram-se largamente receptivos às contribuições das teorias crítico-reprodutivistas³, formuladas no início da década de 70 por sociólogos franceses e norte-americanos. Inegavelmente, tais contribuições vieram preencher um vazio ao nível da teoria, sobretudo no que respeita às relações entre a escola, o Estado e a Sociedade.

Para estes teóricos, o papel reprodutor da escola é inquestionável. Tratando-se de uma sociedade de classes, a função da escola – como “aparelho ideológico do Estado” – consiste em reproduzir a estrutura social adequada aos interesses da classe dominante. Quer dizer: não obstante os antagonismos e os conflitos que caracterizam a relação das classes no âmbito social mais amplo, o papel da escola é invariavelmente determinado pelas relações dominantes, de modo que ela opera rigorosamente no sentido de reproduzi-las.

Ao enfatizarem ao extremo tais determinações, as teorias crítico-reprodutivistas identificaram o complexo papel da escola à função de uma “agência planejada para mediar e sustentar a lógica do Estado e os imperativos do capital”⁴.

Com isto, se por um lado tiraram a máscara de inocência e isenção política que encobria a escola, pondo a descoberto a “relação entre cultura, conhecimento e poder”⁵ – o que, a nosso ver, constitui o mérito dessas teorias – por outro lado, ao invés de avançar na elucidação do complexo papel da escola, se deixaram cercar por uma compreensão mutiladora e paralisante. É como se, ao jogar fora a água do banho, lançassem a criança junto.

Entendendo o poder como uma instância de dominação homogênea ou de substancial coerência, torna-se difícil, para os reprodutivistas, atentarem devidamente para as me-

dições e os momentos de contradição que quebra a sua linearidade, justamente porque se trata de um processo dinâmico e real, ou seja, de uma correlação de forças cujas variáveis não estão predeterminadas. Por isto, na sua compreensão da escola, aferram-se à determinação avassaladora da reprodução, a ponto de incorporarem a mesma lógica contra a qual se opõem.

De acordo com essa perspectiva, funcionando inexoravelmente no sentido da reprodução da estrutura dominante, a escola torna-se blindada, constituindo uma espécie de fortaleza, na qual “o ensino enquanto violência simbólica”, de antemão se encarrega de impedir que as contradições entre as classes transponham os umbrais do espaço escolar. Qualquer repercussão da luta de classes, desde logo se revela sem possibilidade de êxito para as classes dominadas, pois a absoluta eficácia desse “aparelho ideológico do Estado”, em que consiste a escola, faz com que ela corrobore as relações de produção de tipo capitalista.

É bem neste sentido que argumenta Althusser:

“A reprodução da força de trabalho exige não somente uma reprodução da sua qualificação, mas ao mesmo tempo uma reprodução de sua submissão à ideologia dominante para os operários e uma reprodução de sua capacidade de bem manejar a ideologia dominante para os agentes da exploração e da repressão, a fim de assegurar, também pela *palavra*, a dominação da classe dominante”⁶.

Nesta perspectiva, a reprodução não consiste apenas em fazer com que cada indivíduo ocupe o lugar socialmente predeterminado que lhe corresponde na estrutura da sociedade, mas também e ao mesmo tempo com que ele aceite como legítimo esse lugar. E, portanto, nessa dimensão de aceitação e legitimação que comparece a função ideológica da escola⁷.

Desta forma, a reprodução – enquanto reprodução social e ideológica – ocupa todos os espaços escolares, abarcando os mecanismos de organização e funcionamento da escola, seu currículo (explícito e “oculto”) e suas práticas, vale dizer, o seu processo de ensino e aprendizagem. Tudo enfim se evidencia, no âmbito escolar, como ordenação, pelo Estado, da prática didático-pedagógica.

A concepção restrita de Estado subjacente a estas teorias, consiste em identificá-lo a um simples “comitê executivo das classes dominantes”. Com efeito, subsumida a um Estado que é o fator dos interesses dominantes, a escola lhe serve para legitimá-los ideologicamente.

Ora, este entendimento restrito do Estado, embora corresponda a certas definições abstratas do marxismo clássico, foi superado como insuficiente pelas análises marxistas mais recentes do poder estatal. Como bem observa Carlos Nelson Coutinho⁸, estas assumem uma concepção ampla de Estado pois já não se limitam a abordá-lo ao nível mais geral e simplificado do “modo de produção”

Estudam-no concretamente, ao nível da formação econômico-social, integrando as manifestações da particularidade histórica, de modo a compreender as novas e complexas determinações que caracterizam o Estado na realidade social de hoje.

Assim, é preciso também entender de maneira mais ampla e concreta o papel da escola como “aparelho ideológico do Estado”, para que a sua função reprodutora não seja compreendida em termos de univocidade e regularidade sincrônica, mas possa ser circunscrita ao nível de determinada formação social, levando em conta a dinâmica que nela assume o poder do Estado como expressão de correlação de forças entre as classes e mesmo entre as frações de classe.

Sem dúvida, tomado ao pé da letra o reprodutivismo permanece num plano abstrato e esquemático, porque reduz a função da escola a uma só determinação, impedindo qualquer questionamento transformador, como se a prática escolar não estivesse realmente articulada ao devir histórico e social.

Escola e Contradição

A questão da reprodução das relações sociais dominantes, através da escola – enfatizada ao extremo pelas teorias crítico-reprodutivistas – deve ser encarada, aqui, em termos que não nos levem a conclusões lineares de caráter reducionista.

Trata-se de compreender a função da escola na realidade de determinada formação social – no caso, a nossa – e isto significa levar devidamente em conta a complexidade de mediações que o processo escolar desempenha no dinamismo contraditório das classes sociais que nele estão implicadas.

Neste sentido, não basta dizer que a função da escola se esgota em reproduzir as condições e padrões dominantes, ou que consiste em operar, inexoravelmente, um sistema seletivo destinado a excluir, sob uma capa de legitimidade, as crianças de origem social inferior.

Este é um pressuposto mais do que plausível numa sociedade de classes antagônicas. Mas tal pressuposto, mesmo que corroborado por dados estatísticos, não encerra a questão de uma vez por todas, como se a escola – porque determinada pela ideologia dominante –, só pudesse ser concebida aquém da sua transformação.

Justamente a dimensão contraditória da escola não pode ser subestimada, porque é uma dimensão essencial à origem liberal da escola pública. No seu teor contraditório se reflete a representação que a própria ideologia burguesa dominante tem da escola, em conformidade com seus princípios igualitários e com o decisivo papel que lhe atribui na formação da cidadania.

Nesta perspectiva, a escola pública se constituiu, na segunda metade do século passado, para garantir a igualdade de todos e para consolidar a ordem democrático-burguesa.

Já se vê que o caráter público da escola

tem como sua fundamentação necessária a defesa da igualdade essencial entre os homens. Na fase de constituição do poder burguês, esta posição tinha claramente um sentido revolucionário e, como salienta Derrivai Saviani, não o deixa de ter agora. Isto porque

“o acesso das camadas trabalhadoras à escola implica a pressão no sentido de que a *igualdade formal* (“todos são iguais perante a lei”), própria da sociedade contratual instaurada com a revolução burguesa, se transforme em *igualdade real*”⁹.

O que torna possível esta pressão é o fato da escola apresentar essa ambigüidade essencial: ser ao mesmo tempo pública e seletiva. Constituinte um requisito indispensável para o exercício da cidadania, a escola – na sua prática –, tanto possibilita a satisfação desse requisito, como a dificulta e restringe. Porque há um descompasso entre a sua função ideal e a sua função real, na mesma medida em que a escola tende a ser ambígua ela tende também a ser problemática e contraditória.

É isto porque essa escola que reproduz, precisa de alguma maneira evocar os seus fundamentos liberais para se legitimar. Nessa mesma medida ela se denuncia, se revela em contradição. Pois o mesmo impulso que a leva a se legitimar, leva-a também a por a descoberto as virtualidades de sua transformação.

Portanto, a escola não pode ser compreendida apenas nessa visão imediata e restrita que a confina à sua prática vigente. A sua função reprodutora, confrontada com as pressões que visam transformá-la, é posta em questão constantemente por essa emergência. Por mais que ela resista, a partir das determinações da classe dominante, não consegue, porém, ocultar a cisão que se desenha no seu caráter de escola pública e, ao mesmo tempo, excludente.

Constantemente pressionada pelas vicissitudes da conjuntura histórica e social, ela não só se depara com as pressões vindas de fora, desde a realidade social, mas também com as pressões vindas de dentro, a partir mesmo das posições de classe que os professores possam assumir, bem como pela heterogeneidade de origem de classe dos alunos e, sobretudo, pela contradição dos seus resultados, que se expressam no fracasso escolar e na evasão.

Contudo, a escola é uma instituição estatal. Este vínculo legal com o Estado faz dela um porta-voz ou uma representante da vontade estatal. Com base na sua história documentada, que dá conta da sua existência homogênea e homogeneizante, ela é concebida como um instrumento do Estado para a consecução dos seus interesses¹⁰.

Efetivamente, o Estado tem interesses objetivos em relação à educação escolar. Precisa manter a estabilidade social para consolidar seu domínio, e esta depende em grande parte do cumprimento das suas obri-

gações. A educação é uma delas.

Além disso, o poder também se consolida através da obtenção do consenso. Assim a educação, “como prova de respeito a um direito e como veículo de explicação da realidade, se transforma em instrumento necessário de ação política e de poder”¹¹.

Daí que numa medida bem calculada, frente ao custo social e político que teria de pagar se o não fizesse, este Estado venha garantindo o acesso à instrução através da expansão da sua oferta educacional.

No entanto, é evidente que o cálculo desta medida não está totalmente em mãos do Estado. Ele vai depender também da capacidade das classes populares expressarem e articularem demandas educacionais, segundo os seus próprios interesses. Ou seja: as classes populares também têm interesses objetivos em relação à escola.

É indiscutível que o ensino fundamental público constitui, de fato, a única possibilidade de acesso à instrução para a grande maioria da população. Diante disso, o conceito de educação popular que adotamos aqui incorpora, inevitavelmente, a ação educativa do Estado.

Assim, o que as classes populares buscam na escola é o acesso ao conhecimento. Não se trata de forma alguma de uma simples constatação. Ao contrário, esta demanda surge historicamente com todo o peso e o significado de uma necessidade, na medida mesma em que as classes populares dependem da escola para aquisição de conhecimentos e habilidades intelectuais, já que, diferentemente das classes privilegiadas, elas têm dificuldade de encontrá-los em outras instâncias¹².

Por outro lado, o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política¹³. E neste sentido, o acesso e a permanência na escola constituem possibilidades reais de instrumentação para as classes populares, de modo que elas possam explicitar os seus interesses e em ampliar as suas demandas.

Isto indica que não é de forma alguma irrelevante o fato das demandas populares por educação terem sido em parte atendidas pelo Estado. Apesar deste atendimento ainda estar longe de cobrir todas as crianças em idade escolar¹⁴ e da baixa qualidade do serviço oferecido, faz diferença, para as classes populares, a existência de uma maior possibilidade de escolarização.

Indica também que “a ausência de demandas populares por educação não está associada a maiores níveis de resistência à imposição cultural, mas, ao contrário, a maiores níveis de exclusão”¹⁵.

Se o acesso à instrução foi conquistado nas últimas décadas, ainda que não totalmente, trata-se de fazer com que esta conquista seja socialmente significativa.

Por isso não basta dizer que a escola produz ao mesmo tempo instruídos e excluídos. Mas compreender que numa sociedade como a nossa – que supõe por parte dos indivíduos e dos grupos o domínio de uma série de habilidades e conhecimentos, entre os

quais se encontram a leitura, a escrita, o cálculo e alguns conhecimentos gerais – o peso dessa exclusão é provavelmente maior.

Portanto, são as características da vida social que geram a busca de instrução entre a maioria da população.

Neste sentido os conteúdos escolares possuem – não obstante o seu maior ou menor teor ideológico – um valor objetivo para as classes populares, sobretudo num contexto social, político e econômico como o nosso.

Trata-se, então, de compreender que, se os conteúdos escolares, a despeito de tudo, valem objetivamente para as classes populares, proporcionando-lhes habilitações básicas para a vida como prática social global (o que inclui práticas mais ou menos específicas), isto não pode ser explicado tendenciosamente como mera decorrência das representações ilusórias acerca da escola, inculcadas pela ideologia dominante.

É porque tais conteúdos são reconhecidos como objetivamente valiosos para elas, que as representações das classes populares acerca da escola têm sustentação concreta nas condições de vida e não podem ser reduzidas a pura ilusão imposta pela ideologia dominante.

É preciso admitir, em suma, que a prática das classes populares não se reduz a um reflexo passivo determinado pela ideologia dominante. É, afinal, a prática de sujeitos, de pessoas que atuam concretamente na realidade, por maior que seja o quociente de cerceamento e opressão que a sociedade exerce sobre eles ao nível das relações sociais e ao nível da consciência.

1. Apud Zaia BRANDÃO et al. *Evasão e Repetência no Brasil. A Escola em Questão*. Ed. Achiamé, Rio de Janeiro, 1983, p. 9.
2. Cf. Guíomar Namó de MELLO. "As condições intra-escolares na determinação da seletividade do ensino de 1º grau: um problema de pesquisa". in: M. A. GOLDBERG et al. *Seletividade Sócio-Econômica no Ensino de 1º Grau*. Ed. Achiamé-ANPEd, Rio de Janeiro, 1981, p. 17.
3. A denominação é de Dermeval Saviani. No artigo em que analisa criticamente estas teorias, Saviani expõe a "teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica" de Bourdieu-Passeron, a "teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado (AIE)" de Althusser, e a "teoria da escola dualista" de Baudelot-Estabet, por considerar que foram estas as que maior repercussão tiveram e que alcançaram um

maior nível de elaboração. "As teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina". *Cadernos de Pesquisa*". Fundação Carlos Chagas, São Paulo, nº 42, ago. 1982, p. 8-18.

4. Henry GIROUX. *Pedagogia Radical*. Ed. Cortez, São Paulo, 1983, p. 79-80.
5. Ibid. p. 80.
6. Louis ALTHUSSER. "Idéologie et Appareils Idéologiques d'Etat". *Pensée*, Paris, jun. 1970.
7. Cf. Juan Carlos TEDESCO. *Sociologia da Educação*. Ed. Cortez, São Paulo, 1983, p. 16.
8. *A Dualidade de Poderes. Introdução à Teoria Marxista de Estado e Revolução*. Ed. Brasiliense, São Paulo, 1985, Cap. II.
9. "Escola e Democracia: para além da teoria da curvatura da vara". *Revista ANDE*, 1 (3), 1982, p. 59.
10. Cf. Justa EZPELETA e Elsie ROCKWELL. *La Escuela: relato de un proceso inconcluso*. Centro de Investigación de IPN, México. Trabalho apresentado na reunião do CLACSO, São Paulo, Jun. 1983, p. 5.
11. J. EZPELETA e E. ROCKWELL. *Escuela y Clases Subalternas: otra historia cotidiana*. Dep. de Investigaciones Educativas del CINVESTAU del Instituto Politécnico Nacional, México, s/d, p. 2.
12. Cf. Guíomar Namó de MELLO. "Educação Escolar e Classes Populares: uma reflexão sobre o atual momento educacional e político no Brasil". in: *Revista da ANDE*, 3 (6), 1983, p. 9.
13. A relação entre escolarização e participação política, no Brasil, aparece de uma forma bem evidente. No caso dos analfabetos – cerca de 30% da população brasileira – a lei vedava-lhes até agora (maio de 1985) o direito do voto. Assim o exercício da cidadania era restrito, pela constituição, aos adultos escolarizados. Além do mais, os resultados das pesquisas feitas pelo DIEESE na Região Metropolitana de São Paulo, em 1981, indicaram uma correlação positiva entre níveis de escolaridade e participação sindical. Ou seja: na medida em que decrescem os salários e os níveis de escolaridade, diminui também a proporção de operários sindicalizados. (Apud Fernando Lopes de ALMEIDA. *Política, Emprego e Sindicalismo – 1964/1981*. Petrópolis, Ed. Vozes, 1982, p. 49-50).
14. Temos atualmente mais de 7 milhões de crianças, dos 7 aos 14 anos, fora da escola.
15. Juan Carlos TEDESCO. *Reprodutivismo educativo y Sectores Populares en América Latina* Apresentado no Seminário da Comissão de Educação do CLACSO, São Paulo, jun. 1983, p. 13.
 - Norma Marzola é profa. do DEC, Faculdade de Educação da UFRGS; Profa. do GEEMPA e Pesquisadora do CNPq.

Para uma pedagogia crítica dos conteúdos

EMA JULIA MASSERA GARAYALDE

Este trabalho faz parte de uma investigação de maior envergadura, iniciada no Brasil em 1982 e hoje continuada também no Uruguai, cujo objetivo é buscar soluções para os principais problemas metodológicos da prática docente dos professores de História, de modo a satisfazer as exigências do atual processo de democratização do ensino nestes países.

A investigação tem um enfoque predominantemente sociológico. Na atual etapa da mesma, trata-se de estabelecer com precisão a relação entre ideologia e metodologia do ensino; isto é, determinar como os métodos do ensino de História praticados pelos professores produzem uma determinada visão da história. No trabalho tem-se seguido as orientações oriundas do pensamento marxista sobre ideologia. Entende-se por ideologia o conhecimento que têm os homens a partir das suas condições concretas de existência (Marx, 1967, 1974; Marx e Engels, 1976; Gramsci, 1978).

Na sua origem o estudo tinha como preocupação buscar a articulação dos conteúdos do ensino de História com as condições de vida, classe, motivações e interesses dos alunos do ensino primário no Brasil, na sua maioria pertencentes à camada popular. Com o desenvolvimento dos trabalhos, que acompanhou o crescimento do movimento popular docente pela democratização do ensino e a reflexão teórica dos pedagogos brasileiros nestes últimos anos¹, a investigação identificou o sistemático esvaziamento do ensino de conteúdos científicos como um aspecto essencial da escola neste período de ditaduras militares e fascistas e na atual democratização.

Que a escola tenha deixado de cumprir com seu objetivo próprio de desenvolver o conhecimento da realidade deve-se, segundo

observações realizadas, a dois elementos relacionados entre si. Por um lado foi introduzida uma série de correntes pedagógicas questionadoras da pedagogia tradicional, já anteriormente a Escola Nova e, mais recentemente, sobretudo, o tecnicismo e o não-diretívismo, que, por caminhos diferentes, menosprezam ou impedem o conhecimento do saber universal historicamente acumulado. Por outro lado, a mesma introdução acrítica dessas correntes tem desarticulado a prática docente através de uma grande confusão metodológica que acaba prejudicando o ato educativo.

Este fenômeno de auto-negação da escola se interpreta como uma manifestação significativa da aguda luta de classes dentro da escola. Apesar do ensino tradicional aparecer como inimigo explícito das sucessivas correntes introduzidas, entende-se que o verdadeiro inimigo que estas correntes enfrentam não é a pedagogia tradicional e sim o que nela há de questionador e crítico, constituído principalmente pelos conteúdos universais do ensino. Estes são fundamentais para a construção de uma concepção de mundo autônoma e elevada por parte das classes trabalhadoras, construção que deve apoiar-se necessariamente na crítica científico-social do conhecimento historicamente acumulado.

Podem parecer paradoxal que uma investigação que se propõe valorizar os conteúdos adote os métodos e as formas como elemento central de sua análise. Esta opção, não obstante, tem um duplo fundamento.

Em primeiro lugar, considera-se que o método de ensino, como forma, tem um conteúdo e que, portanto sua ação determina o conteúdo — promove uns conteúdos, obstaculiza outros².

Em segundo lugar, faz-se necessário o estudo dos métodos porque assim o exige

a realidade do ensino hoje. Através da ênfase nos métodos, que acabaram transformando-se nos conteúdos mais importantes do ensino; do mito da neutralidade metodológica, e da confusão metodológica existente, retirou-se ao docente a competência técnica – o domínio do saber e do saber fazer – e seu sentido político; isto é, retirou-se-lhe a capacidade de ensinar nas atuais condições.

Assim, a investigação propõe-se, numa primeira etapa, clarificar através da análise teórica, as principais correntes metodológicas presentes de maneira mais ou menos estruturada na prática docente dos professores de história – representadas pelo positivismo, o empírico-funcionalismo e o marxismo – como forma de criar um instrumento sistematizado para a análise da metodologia docente para o auto-reconhecimento crítico dos professores. Isto permitiria descobrir na situação atual dos professores seu devenir possível, adequado às exigências populares da real democratização do conhecimento.

Dentro dessa perspectiva, já se realizou a análise de uma proposta curricular concreta – “As Diretrizes Curriculares. Ensino de 1º Grau. Educação Geral. Área de Estudos Sociais” da Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul (S.E., 1980). Estas diretrizes que, através da análise demonstraram enquadrar-se dentro da metodologia empírico-funcionalista-tecnicista, constituem as orientações oficiais para o ensino primário de Estudos Sociais neste estado brasileiro³. Como tal, expressam a orientação dominante nas esferas educativas governamentais nesse momento⁴; porém, também contém de modo sistematizado as formas comuns ou normais do pensamento de alunos e professores.

Empirismo, Funcionalismo e Tecnicismo na Metodologia do Ensino de História. Um Estudo de Caso.

Esta secção resume a análise das Diretrizes Curriculares para História da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul (S.E. 1980⁵).

A investigação guiou-se pela hipótese geral já anunciada na Introdução de que um dos aspectos centrais da disputa de classes dentro da Escola neste período das ditaduras e da posterior democratização é o da democratização do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade e de que a metodologia joga um papel de primeira ordem na promoção ou não desse conhecimento. A hipótese específica é de que a metodologia do ensino proposta nas Diretrizes da S.E. veicula o ensino da ideologia dominante na sociedade capitalista e obstaculiza seriamente o ensino de História.

Deste modo, tanto pelo que determina que seja ensinado como pelo que omite do processo de ensino, a proposta curricular representa uma tentativa de recomposição da hegemonia burguesa dentro da escola.

As Diretrizes Curriculares para História da S.E. estão constituídas por três elementos: *Fatos específicos, níveis de pensamento e es-*

trutura conceitual da disciplina.

Os *fatos específicos* são processados pelo aluno através dos *níveis de pensamento* – identificar, descrever, comparar, classificar, concluir, emitir julgamento, aplicar – dando como produto final idéias que constituem a *estrutura conceitual da disciplina*.

Os *fatos específicos* são meros instrumentos para elaborar idéias e desenvolver as habilidades mentais, contidas nos níveis de pensamento, são veículos para aprender conceitos e idéias; não têm, necessariamente, significado em si mesmos (S.E. 1980, p. 19, 20). A seleção dos fatos está subordinada aos conceitos que se quer ensinar. Daí que os fatos não guardem, necessariamente, ordem cronológica ou espacial, tal como se pode constatar no Quadro nº 1.

A *estrutura conceitual da disciplina* à qual o aluno chega é o objetivo do ensino. Está formada por onze *Conceitos Maiores* – necessidade, grupo, representação, localização, cultura, interação, função, posição, mudança, integração e desenvolvimento – que são estudados ao longo de cinco anos escolares (da 4ª a 8ª séries escolares). Cada um destes onze *Conceitos Maiores* encabeça um conjunto de idéias hierarquizadas por seu nível de generalidade, constituindo a estrutura conceitual desse *Conceito Maior*. Assim, a cada *Conceito Maior* corresponde uma *Idéia Básica de Estudos Sociais* (comum a Moral e Cívica, Geografia e História) e a esta, uma *Idéia Básica de História*. A *Idéia Básica de História* correspondem as *Idéias Menores de História* e estas *Idéias Menores* estão formadas por *Conceitos Menores*. Precisamente destes conceitos partem os alunos ao estudar os fatos para, a seguir, por meio de comparações indutivas generalizantes nos níveis de pensamento, obter primeiro as *Idéias Menores* e depois, as *Idéias Básicas*. No Quadro nº 2 observa-se a estrutura conceitual do *Conceito Maior “grupo”*, que de agora em diante será tomado como exemplo do conjunto do processo de ensino proposto.

O processamento dos fatos através dos *níveis de pensamento* está operacionalizado e formalizado em planilhas como a do Quadro nº 3. Estas planilhas contituem quase a totalidade do grosso volume de 358 páginas das *Diretrizes* (ver quadros 1 a 4).

Segundo as orientações do livro de Hilda Taba et alii (1971), que é uma fonte dos autores das *Diretrizes*, interpreta-se que nos seis níveis de pensamento há apenas três operações cognitivas⁶:

NÍVEIS DE PENSAMENTO	OPERAÇÕES COGNITIVAS
Identificar Descrever Comparar Classificar	Conceituar ou Formar Conceitos
Concluir	Generalizar ou Formar Idéias
Aplicar	Aplicar generalizações ou Aplicar Idéias

Fonte: Massera, 1984, p. 141.

A seguir serão vistas as operações de conceituar e generalizar. Para os efeitos deste artigo, não é necessário analisar a operação de aplicar já que não traz novidades essenciais⁷.

Como se observa nos Quadros nºs 2 e 3, os Conceitos Menores dos quais partem os alunos para identificar e descrever os fatos são “necessidades”, “atividades” e “grupos menores”. Os fatos referem-se aos habitantes do Rio Grande do Sul (RS), no período da colônia. Para formação destes conceitos poder-se-ia proceder em classe da seguinte maneira:

IDENTIFICAR E ESCREVER

O professor verbaliza os conceitos (atividades e necessidades) e proporciona uma amostra em diapositivos, lâminas, etc., onde haja exemplos de ambos os conceitos. Solicita-se ao aluno que identifique os exemplos fazendo uma lista daqueles que exemplifiquem cada conceito.

1. alimentação
2. segurança
3. saúde mental
4. educação
5. pecuária
6. comércio
7. governo
8. religião
9. jogos
10. ensino

COMPARAR

O aluno forma grupos de exemplos embaixo dos conceitos, necessidades-atividades.

necessidades

1. alimentação
2. segurança
3. saúde mental
4. educação

atividades

5. pecuária
6. comércio
7. governo
8. religião
9. jogos
10. ensino

e dá uma definição do conceito.

CLASSIFICAR

O aluno classifica as atividades de acordo com as necessidades que atendiam.

necessidades-atividades

1. alimentação
2. segurança
3. saúde mental
4. educação
5. pecuária
6. comércio
7. governo
8. religião
9. jogos
10. ensino

RS

COLONIAL

Uma vez formados os conceitos, realiza-se a operação de generalizar ou formar idéias no nível de pensamento “concluir”. Estas idéias, que são chamadas por H. Taba et alii (1971) de Idéias Contribuintes, podem ser observadas nesse nível de pensamento no Quadro nº 3 e se formariam através de duas operações: por simples conclusão ou constatação (idéia com a letra “C”) e por inferência (idéias marcadas com a letra “I”).

Como exatamente as mesmas operações são realizadas para o Rio Grande do Sul do período Imperial, da Primeira República e da República Rio-Grandense: de 1930 a 1964, temos, sucessivamente, no nível de pensamento “concluir”, idéias que relacionam os mesmos conceitos e diferem apenas nos sujeitos, que são particulares. Comparando as idéias, o aluno conclui, formando idéias com um sujeito universal que são as Idéias Menores da História, e, posteriormente, reúne todas as Idéias Menores na Idéia Básica de História sobre “grupo”. O Quadro nº 5 ilustra a formação das Idéias Menores.

Desta maneira, o aluno passa por diversas etapas: observar, descrever, comparar, classificar – que consistem na operação de conceituar; concluir – que consiste na operação de generalizar e aplicar – que consiste na operação de aplicar generalizações. Parte-se de fatos de diversas civilizações e chega-se a conclusões válidas para todas elas (indução).

O comportamento do aluno é avaliado em cada etapa (Quadro nº 3).

Quanto à significação pedagógica desta proposta, afirma-se na Introdução das Diretrizes que esta forma de ensino significa a superação do ensino factual, memorizador e formal (S.E., 1980, p. 11, 12 e 13). Ao dar ênfase nas operações que levam à aquisição e utilização do conhecimento na forma de aprender e não na quantidade de informações (S.E. 1980. p. 11,12), permitiria um ensino centrado no aluno e seu contexto social (S.E., 1980, p.12, 13), desenvolvendo o pensamento crítico-reflexivo e atitudes científicas, democráticas e criativas (S.E., 1980, p.13,17).

A forma de pensar ensinada e a visão de história que produz.

Como já foi assinalado, as operações cognitivas são essencialmente duas: conceituar ou formar conceitos e generalizar ou formar idéias. Será analisado agora o caráter desses conceitos e idéias e dos procedimentos utilizados para formá-los.

O primeiro momento do processo de ensino consiste em retirar de uma totalidade empiricamente dada (uma lâmina, uma história escrita, etc.) exemplos das partes que se quer conceituar. O objetivo é elaborar o conceito das partes.

Isto constitui uma operação de *abstração empírica* que sintetiza organicamente as seguintes características:

1. A abstração, em primeiro lugar,

consiste numa *classificação genérica* da realidade. A identificação e descrição – primeiro dois níveis de pensamento – têm como objetivo a comparação e classificação – dois níveis de pensamento seguintes. Com os exemplos do conceito são formadas classes e trata-se de identificar o que há, em abstrato, de comum aos exemplos. O comum é uma classe abstrata, algo nem real nem concreto. Desse modo, o empírico se transforma, desde o começo, num abstrato desse tipo, independentemente das sociedades em estudo e supostamente comum a todas elas.

2. A abstração, em segundo lugar, consiste numa *separação de partes* do todo, de modo que a parte perde sua relação com o todo e se transforma em uma parte autônoma parcial e equivalente a outras partes, que não contém o todo e mantém com as outras partes relações desconhecidas.

3. Apesar de ser uma abstração, esta não vai além do empiricamente dado. Os conceitos, ao mesmo tempo que são abstratos no duplo sentido de serem genéricos e parcializados, são empíricos, identificam, descrevem e classificam coisas e formas sociais diretamente observáveis: são conceitos *coisificados e formais*.

4. Os conceitos estão *dados*, não são estudados. Seu caráter abstrato específico de conceitos classificatórios, genéricos, parciais, coisificados, não é contrastado criticamente com a realidade histórico-social. Este tipo de conceito é, por um lado, o ponto de partida para a observação da realidade e, por outro lado, o produto necessário do processo de conhecimento.

Uma vez formados os conceitos, todas as sociedades estudadas passam a ter as mesmas partes-conceitos. Trata-se, agora, de ver as relações possíveis entre essas partes, primeiro em cada civilização e depois em todas.

Como as partes e as relações entre as partes foi abstraída – as partes foram previamente retiradas do todo e constituídas em partes que não o constituem, os procedimentos possíveis e efetivamente utilizados para generalizar, relacionando as partes, são puramente empíricos e lógico-formais: a constatação da existência das partes – de onde surgem idéias puramente constatativas, e a inferência por consenso da relação entre as partes – de onde surgem idéias que estabelecem relações de correlação, causa-efeito e/ou função e interação.

Desse modo, as idéias produzidas são idéias de determinado tipo:

1. São idéias que vinculam partes do social através de relações externas (dado o tratamento que fora dado às partes ao conceituar, as partes são formalmente autônomas) entre equivalentes ou não no mesmo plano (pela mesma razão anterior, entre as partes não pode estabelecer-se uma relação de subordinação, hierarquia ou determinação que implique em planos qualitativamente diferentes da realidade ou da forma de conhecê-la).

2. São idéias que valem para todas as sociedades.

A visão da história produzida.

O ensino da história através dos níveis do pensamento, em *primeiro lugar*, produz uma determinada visão da história. O produto final do processo do ensino de História são as idéias que se acabam de analisar.

Estas idéias implicam:

1. A realidade social está formada por partes ou aspectos que se relacionam entre si. As partes são elementos parciais da sociedade, formalmente autônomas e da mesma natureza, que se relacionam entre si externamente e no mesmo plano, segundo uma relação linear.

2. Todas as sociedades têm essa forma. A história confirma a realização desse único modelo social⁸.

Em segundo lugar, essa metodologia obstaculiza seriamente o ensino da história.

Detalhar esse aspecto seria muito extenso e seria necessário adotar pontos de vista para observar concretamente os obstáculos.

Porém, de um modo geral, pode-se dizer que esta metodologia de ensino não permite o estudo de cada sociedade, suas contradições e as formas de mudança e sucessão, não permite a descrição objetiva da forma das sociedades não capitalistas⁹; não permite a explicação da diversidade formal¹⁰ e da passagem de uma forma a outra qualitativamente diferente; proporciona informações pobres, desarticuladas para cada civilização fora de cronologia e trata a informação sobre a realidade de uma maneira instrumental e não como um obstáculo e indicador de importância relevante da qual o conhecimento deve dar uma explicação satisfatória.

Desse modo o aluno não pode ter acesso a outras interpretações da história que implicariam em outros métodos de pensamento, por exemplo, no caso do positivismo, a atribuição de causas individuais e o processo cronológico, ou, no marxismo, a construção de um conhecimento que vá do abstrato ao concreto pensado e se baseia na união do lógico e do histórico. Pior ainda, nem sequer haveria as informações mínimas para pôr sua cabeça a trabalhar numa direção propriamente histórica, sobre algo que aconteça e se transforme. Assim, pode-se dizer paradoxalmente que este é um currículo de História que não permite ensinar história.

Empirismo, Funcionalismo e Tecnicismo nas Diretrizes

A metodologia proposta nas diretrizes pertence a uma vertente central do pensamento burguês, constituído inicialmente do empirismo e que hoje tem no funcionalismo seu expoente máximo. Como assinalam Marx (1973) e Iliev (1978), os empiristas como Locke e os economistas clássicos, em realidade, não partem do empírico tal como eles o entendem senão que têm como verdadeiro ponto de partida a representação espontânea. O ponto de partida são os conceitos abstratos, presentes na linguagem comum. que ex-

pressam os fenômenos do capitalismo sob o aspecto que eles têm na superfície, ou seja, sob a forma de entes singulares e abstratos que se interrelacionam (Ilienkov, 1978, p. 28,38,51, 64-5). Começam então por uma representação abstrata e caótica de aspectos de todo existente (por exemplo, a população, a nação, o estado) (Marx, 1973, p. 21).

O primeiro passo do método dos empiristas¹¹ é reduzir o fenômeno complexo a seus componentes simples. Através de um procedimento puramente indutivo e exclusivamente analítico, descobrem um certo número de relações abstratas determinantes (por exemplo, a divisão do trabalho, o dinheiro, o valor). Desse modo, dos conceitos iniciais são deduzidas determinações mais detalhadas que servem para classificar os fatos. Assim, a indução realiza-se como dedução e orienta-se em direção à investigação de uma abstração, generalizando os conceitos empíricos de que parte (Ilienkov, 1978, p. 32,38,48-9, 57).

Somente depois de haver formado tais abstrações analíticas, elas são relacionadas logicamente, formando sistemas que se elevam do simples (divisão do trabalho, necessidade, valor de troca) ao complexo inicialmente caótico e agora organizado (população, nação, estado) (Marx, 1973, p.21).

Este método pressupõe uma determinada concepção de como é a realidade e como se a conhece. Encontramos particularmente em Hegel uma justificativa do caráter metafísico do pensamento dos clássicos. Para Hegel, a natureza é um sistema de níveis que se elevam da esfera mais abstrata da mecânica ao espírito, único, concreto, imanente. A vida econômica é um sistema de necessidades decomposto em momentos abstratos: indivíduos particulares, separados, exteriores que se encontram em interação, sem poder contudo constituir por si mesmos um concreto racionalmente orientado (Ilienkov, 1978, p. 40-3).

Desse modo as definições abstratas da economia política clássica correspondem ao caráter do objeto – a economia, que não é um concreto imanente e dialético e sim uma manifestação incompleta, parcelada do espírito concreto. Os conceitos mais gerais (por exemplo: o valor) não expressam a realidade mesma. Na realidade só existem aspectos particulares do conceito (a moeda, a renda, etc.). O conceito só existe como tal na cabeça de quem o abstrai. Por isso, os conceitos não são objeto de estudo, são um ponto de partida puramente intelectual e as relações entre conceitos não são possíveis, a não ser de forma puramente ideal (Ilienkov, 1978, p. 32, 44)¹².

Atualmente o funcionalismo é uma corrente que banha e dá sustento ideológico central à construção teórica burguesa. Ele está presente nas Diretrizes, no método subjacente aos níveis de pensamento e na construção de tipo tecnicista que possuem. Tal como afirma Gunder Frank (1966) e comprova Merton (1964), a maioria dos funcionalistas evita o estudo de uma sociedade em sua totalidade. Seu método consiste no estu-

do de uma parte da sociedade e da maneira com que essa parte se relaciona funcionalmente (ou disfuncionalmente) com a sociedade no seu conjunto. Sobre a totalidade em si mesma não se formulam perguntas, ela é suposta e não é estudada. Nas poucas vezes que os funcionalistas analisam a totalidade, ou deixam de lado a realidade por completo – caso de Parsons, cuja análise do sistema social não tem a intenção de ser a análise de um determinado sistema social senão apenas "(...) um esquema conceitual para a análise dos sistemas sociais(...)" (Parsons, 1976, p. 15), ou se afastam do funcionalismo.

O método de análise funcional pode ser sintetizado da seguinte maneira (Hempel, 1979, p 303-4):

“Pauta básica de uma análise funcional: o objeto da análise é algum item i , que constitui uma característica ou disposição relativamente persistente (...) que ocorre em um sistema s (...) A análise propõe-se a mostrar que s encontra-se em um estado ou condição interna C_i e em um meio-ambiente que apresenta certas condições externas C_e tais que nas condições C_i e C_e (que juntas denominaremos C) a característica tenha efeitos que satisfaçam alguma “necessidade” ou “exigência funcional” de s que seja necessária pra que o sistema siga funcionando de maneira adequada, eficiente ou regular”.

Este método tem determinados pressupostos:

1. O sistema social como um ente dado, constituído pela interação de sub-sistemas ou partes e cuja coesão não deriva destas senão da necessidade de sobrevivência do todo (realidade ou racionalidade “última”) (Parsons, 1974 p. 16-8).

2. O critério de funcionamento adequado ou normal ou a hipótese geral de auto-regulação – existem pré-requisitos funcionais e os pré-requisitos serão satisfeitos de algum modo (Merton, 1964, p. 35-46, Hempel, 1979).

Também o tecnicismo está presente nas Diretrizes. Este constitui uma formulação contundente, extrema e, em certo sentido, culminante, do empirismo e do funcionalismo. Originado na Teoria Geral de Administração (Taylor, Fayol), e na Teoria Geral de Sistemas (Bertalanffy), chega a considerar explicitamente o sistema como uma entelquia teleologicamente guiada: sistema é qualquer entidade, conceitual ou física, composta de artes interdependentes que têm um objetivo comum. Caracteriza o tecnicismo o enfoque sistêmico, que procura otimizar o todo a partir da racionalização da organização funcional das partes e de uma estrita formalização operacional de seu funcionamento (Apple, 1982; Kuenzer e Machado, 1984)

As Diretrizes, assim, como as correntes que se têm analisado nesta secção possuem uma identidade essencial bastante clara. Em todas está pressuposta a existência de um sistema concebido como a relação, a intera-

ção externa de partes e em todas esse sistema tem algum tipo de necessidade ou racionalidade última que lhe dá sentido. O primeiro empirismo punha ênfase nas partes, para a partir da autonomia e liberdade destas estabelecer o sistema; o funcionalismo coloca ênfase no sistema, nas relações funcionais necessárias e o tecnicismo leva a extremos o caráter genérico e formal do sistema.

Quanto à metodologia do ensino e o método de análise da realidade, observa-se a mesma coerência. A metodologia proposta nas Diretrizes é uma versão vulgar do método dos empiristas. O funcionalismo está presente na atribuição de um caráter funcional às relações entre as partes e na configuração global das Diretrizes, particularmente tecnicista. O tecnicismo manifesta-se na ênfase nos meios pedagógicos totalmente elaborados por especialistas, ao redor de 300 planilhas curriculares, onde os objetivos são operacionalizados, mecanizados, parcelados, padronizados, propondo-se uma verdadeira modelização da mente dos alunos mediante a execução de processos fragmentados, Taylorizados, com avaliações em cada etapa.

Em todos eles há uma curiosa e aparentemente impossível síntese do empirismo com a metafísica idealista. Observa-se a realidade através dos óculos de uma forma pré-determinada de origem desconhecida ou como em Hegel, explicitamente idealista. Ver-se-á, a seguir, a origem histórico-social desta forma. Essa síntese de empirismo com metafísica reflete adequadamente uma determinada realidade social, ao mesmo tempo que oculta e torna possível desvendar suas contradições e seu caráter histórico; a sociedade capitalista tem realmente um aspecto metafísico e sua observação empírica imediata faz do empirismo uma metafísica.

A ideologia presente na Metodologia Empírico-Funcionalista das Diretrizes; seu sentido social

Nas seções anteriores, foi caracterizado o método de ensino e depois este método foi incluído dentro da família do pensamento empírico-funcionalista.

Agora será visto que ideologia específica promove esse método e que função social cumpre.

Segundo a definição que se adotou neste trabalho, a ideologia é o conhecimento que têm os homens a partir de suas condições concretas de existência. Numa sociedade de classes como a nossa ocorre uma luta entre projetos sociais antagonísticos. Tendencialmente constituem-se duas ideologias: a ideologia dominante e a ideologia revolucionária (Cardoso, 1977, p. 29-30).

A ideologia dominante, por um lado, articula de uma maneira elaborada e sólida uma concepção harmoniosa do mundo na qual o projeto de uma classe – neste caso, a burguesia – se transforma no projeto do conjunto da sociedade e em meta histórica do desenvolvimento da humanidade. Por outro lado, dificulta, desarticula, combate a cons-

tituição da ideologia revolucionária. Enquanto ideologia dominante, preocupa-se em *como* fazer funcionar a sociedade tal como existe e sua força cognitiva tem um caráter essencialmente instrumental. Já a ideologia revolucionária está preocupada com mudar a sociedade, conhecer o *porquê*, fazer a história não acabada da humanidade, fazer a crítica das concepções anteriores e sobre essas bases, construir uma nova concepção igualmente elevada e articulada, capaz de guiar a transformação real da sociedade (Gramsci, 1978).

Dadas as características específicas das relações sociais na sociedade capitalista e devido ao fato de que pela primeira vez na história da humanidade as classes populares pretendem assumir um papel protagônico, a luta ideológica tem um papel específico e formas peculiares nesta sociedade.

Em primeiro lugar, a ideologia dominante tem uma consistência especial pois se apoia na forma aparentemente natural e equilibrada que tem a sociedade.

Na sociedade capitalista as relações sociais assumem a forma naturalizada e abstrata de um sistema de partes formalmente autônomas e equivalentes que se inter-relacionam e se intercambiam, se igualam e se comparam¹³.

O modelo de sociedade e de História produzido por esta metodologia empírico-funcionalista, então, corresponde com precisão ao modelo de funcionamento formal de uma específica sociedade: a sociedade capitalista.

Como essa forma oculta as relações de exploração fazendo-as aparecer como relações entre seres autônomos e equivalentes e não aparece como uma forma social, concreta e histórica senão como uma forma natural, anterior e fora da história, a metodologia em análise cumpre a função de fazer aparecer o projeto da burguesia como projeto do conjunto da sociedade e meta histórica da humanidade; ou seja, cumpre o papel da ideologia dominante.

Em segundo lugar, os mecanismos do pensamento que se formam com a vivência e participação formal ativa das instituições sociais, reproduzem os mecanismos de funcionamento formais da sociedade. Dessa maneira, a classificação, a comparação, o consenso e os conceitos coisificados, parcializados, genéricos são incorporados como formas de conceitos adequados de pensamento. Estes mecanismos e conceitos que constituem o pensamento normal e dominante nesta sociedade, são os que encontramos nos níveis de pensamento e na metodologia empírica e funcionalista.

Em terceiro lugar, na medida em que as classes populares assumem um papel protagônico, colocam-se novas peculiaridades na luta ideológica e na construção do conhecimento. Numa sociedade que possui uma forma opaca e enganosa que oculta as relações sociais, uma classe dominada e desapropriada do conhecimento pretende disputar a direção moral e intelectual da sociedade com a classe dominante e culta. Daí que a forma

principal do conhecimento nessa sociedade seja a luta política (Gruppi, 1978, cap. V e VI)¹⁴ e que se desenvolva uma violenta disputa pelo conhecimento nos organismos de construção do mesmo. Dentro da escola, a luta ideológica assume as formas da pedagogia, da metodologia do ensino, do conhecimento de algumas coisas e o desconhecimento de outras.

A proposta metodológica empírico-funcionalista que se está analisando, ao impedir o desenvolvimento de outras formas de pensamento, assim como ao não contemplar o estudo da história, das relações sociais concretas e do conhecimento historicamente acumulado sobre esta ciência, retira da escola o ensino de um conhecimento extremamente valioso para a construção de uma visão de mundo autônomo e elaborada por parte das classes populares¹⁵.

A proposta metodológica em análise, seja pelo que determina que se ensina – a ideologia dominante – como pelo que omite do conhecimento – a história – constitui um exemplo destacado da luta ideológica e implica na tentativa de transformar a escola num instrumento de dominação ideológica, tão importante para a permanência desta sociedade.

Conclusão

Como parte de uma investigação sobre ideologia e metodologia do ensino de História preocupada com o esvaziamento de conteúdos científicos na educação formal, resumiu-se aqui a análise de um currículo escolar – as Diretrizes da Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul – que utiliza uma metodologia empírico-funcionalista.

Neste estudo provou-se que esta proposta curricular, que pretende ser uma proposta renovada – que supere o ensino tradicional factual, memorizador e autoritário e diz promover nos alunos as atitudes democrática, crítica, científica e criativa – é, na verdade, uma proposta conservadora que esvazia o ensino da História e promove a forma de pensar e a visão do mundo necessárias para a permanência da sociedade capitalista.

Esse currículo cumpre essa função através de uma metodologia cujos efeitos são:

1. Ensinar a pensar com os mecanismos da ideologia dominante produzindo uma única forma social que funciona de maneira equitativa, consensual e neutra. Esta forma social, que corresponde apenas a uma determinada sociedade, a capitalista, se generaliza para toda a humanidade. O projeto de classe burguesa aparece assim como o projeto do conjunto da sociedade e como meta última da humanidade.

2. Não permitir ensinar a pensar de outra maneira e não proporcionar as informações necessárias para que o aluno possa ensaiar uma interpretação propriamente histórica. Retirar da escola a possibilidade de fazer história e fazer crítica social do conhecimento historicamente acumulado – em particular, do dominante; ambas as coisas neces-

sárias para a construção do conhecimento científico novo e de uma concepção autônoma e consistente por parte das classes populares.

A importância deste estudo justifica-se pela influência que teve e tem nas esferas do governo relacionada com a educação. A metodologia empírico – funcionalista na sua versão tecnicista. Por outro lado, essa metodologia expressa, de uma maneira articulada, o modo de pensar normal na sociedade burguesa.

E, por isso mesmo, uma metodologia extremamente sólida e aguda em seus efeitos, ao mesmo tempo que difícil de desvendar. Ela contém um determinado conhecimento formal consagrado e aparentemente neutro, que é por seu lado produzido por procedimentos igualmente consagrados – conceituar, generalizar, originários da indução. O modelo social presente na metodologia não é explícito e sorrente a investigação pode descobri-lo, lutando contra e para além das experiências.

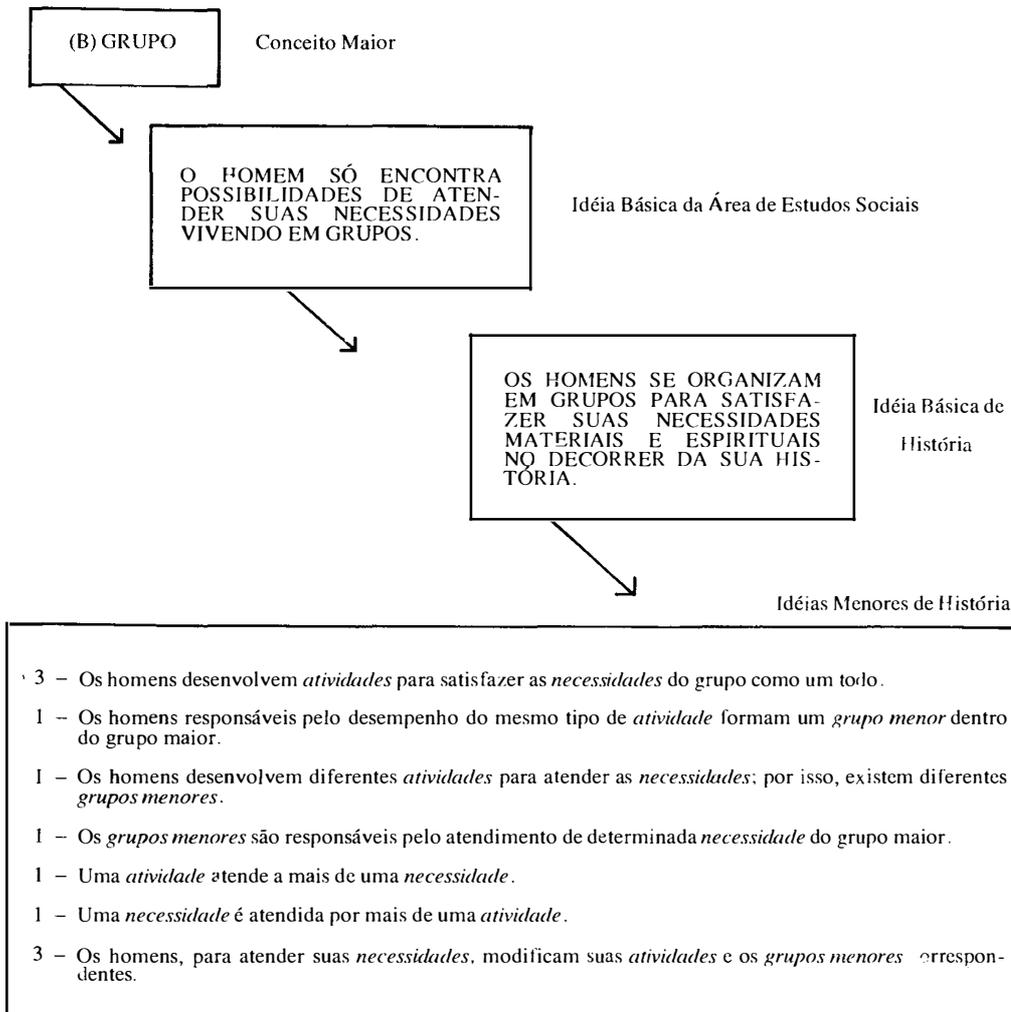
BIBLIOGRAFIA

- APPLE, Michael. *Ideologia e currículo*. São Paulo, Brasiliense, 1982.
- CARDOSO, Miriam Limoeiro. *La construcción de conocimientos*. México, Era, 1977.
- CARDOSO, Miriam Limoeiro. *O mito do método*. Rio de Janeiro, s. ed., 1972.
- FRANK, André Jünder. *Funcionalismo, dialéctica y síntesis*. *Ciencia y Sociedad* (2), V. XXX, primavera, 1966.
- GRAMSCI, Antonio. *Obras Escolhidas*. São Paulo, Martins Fontes, 1978.
- GRUPPI, Luciano. *O conceito de hegemonia em Gramsci*. 2ª ed. Rio de Janeiro, Graal, 1978.
- HEMPEL, Carl. G. *La explicación científica*. Estudios sobre la filosofía de la ciencia. Buenos Aires, Paidós, 1979.
- ILJENKOV. “Elevarse do lo abstracto a lo concreto”. In: SWEEZY, P.M. et alii. *El Capital, teoría, estructura y método*. T. I. México, Ediciones de Cultura Popular S.A., 1978.
- KUENZER, A. Z. y MACHADO, L.R. de Souza. “A pedagogia tecnicista”. In: MELLO, Guiomar Namó de. *Escola nova, tecnicismo e educação compensatória*. São Paulo, Loyola, 1984.
- MARX, Karl. “Introducción”. In: *Elementos fundamentales para la crítica de la Economía política: 1857-1858*. 4ª ed.
- MARX, Karl, Le Capital, París, Editions Sociales, 1967.
- MARX, Karl. “Prefácio”. In: *Contribuição para a crítica da economia política*. Lisboa, Estampa, 1974.
- MARX, Karl & ENGELS, Friederich. “Feuerbach” “Oposición entre las concepciones materialistas e idealistas” (I Capítulo de la Ideología Alemana). In: *Obras Escogidas*. Moscú, Editorial Progresso, 1976.
- MASSERA, Ema Julia. *Ideologia e currículo: o método indutivo no ensino de história – Estudo de caso de Diretrizes Curriculares para Estudos Sociais*. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1984.
- MERTON, Robert K. *Teoria y estructura sociales*. México, Fondo de Cultura Económica, 1964.
- PARSONS, Talcott. *El sistema social*. 2ª ed. Madrid, Revista de Occidente, 1976.
- SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. *Diretrizes curriculares, Ensino de 1º Grau. Educação Geral, Area de Estudos Sociais*. Porto Alegre, 1980.

Quadro 1 Ordem de sucessão em que são estudados os fatos segundo as diretrizes

CONCEITO/CHAVE	FATOS
necessidade	<ul style="list-style-type: none"> . dois grupos indígenas do Rio Grande do Sul anteriores à colonização portuguesa . os indígenas das Missões espanholas . os índios atuais do RS . os colonizadores portugueses do RS . os imigrantes alemães do RS . os imigrantes italianos do RS . três cidades atuais do RS de origem predominantemente portuguesa, alemã e italiana
grupo	<ul style="list-style-type: none"> . RS período colonial . RS período imperial . RS período da 1ª República . RS de 1930 a 1964
representação	<ul style="list-style-type: none"> . RS . comunidade local . várias partes do mundo
localização	<ul style="list-style-type: none"> . o aluno . comunidade do aluno . RS . dois grupos humanos significativos de uma época do mundo ocidental . um grupo humano de uma época diferente anterior
cultura	<ul style="list-style-type: none"> . Portugal no início da I. Moderna e na época atual . Espanha no início da I. Moderna e na época atual . Inglaterra no início da I. Moderna e na época atual
interação	<ul style="list-style-type: none"> . sociedade feudal na Europa medieval . sociedade européia da Europa Moderna . sociedade colonial portuguesa na América . sociedade colonial espanhola na América . sociedade colonial inglesa na América
função	<ul style="list-style-type: none"> . Inglaterra e colônias inglesas na América no século XVIII. . A independência . Portugal e Brasil colonial no século XVIII-XIX. . A independência . Espanha e América colonial espanhola no século XVIII-XIX. . A independência
posição	<ul style="list-style-type: none"> . Norte América nos períodos colonial e pós-independência . Brasil nos períodos colonial e pós-independência . América espanhola nos períodos colonial e pós-independência
mudança	<ul style="list-style-type: none"> . sociedades coletoras dos primórdios da vida do homem . sociedades agrícolas (idem) . primitivas comunidades urbanas comerciais da Época Antiga . comunidades urbanas industriais do período da revolução industrial . mudança <ul style="list-style-type: none"> . das sociedades medievais para as modernas . da sociedade americana colonial inglesa para a sociedade Independente . da sociedade francesa monárquica para a republicana . da sociedade colonial brasileira para a independente . da sociedade colonial da América espanhola para as sociedades americanas independentes
integração	<ul style="list-style-type: none"> . sociedade brasileira <ul style="list-style-type: none"> . período 1º Império . período regencial . período 2º Império . período republicano . países da América Latina de origem espanhola, no período republicano . sociedade estadunidense no período republicano . uma sociedade da África ou Ásia contemporânea
desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> . países desenvolvidos atuais . países subdesenvolvidos atuais . sociedade brasileira atual . sociedade latinoamericana de origem espanhola atual . Estados Unidos atuais . sociedade inglesa de fins do século XVIII – fins do século XIX . o mundo pós-revolução industrial . industrialização no Brasil . industrialização da América Latina de origem espanhola . sociedades mundiais antes da revolução industrial . sociedades mundiais pós-revolução industrial

Quadro 2. Estrutura conceptual de um conceito maior



Fonte: Massera, 1984, p. 138.

Quadro 3: Exemplo de planilha curricular (Atividades Iniciais do Conceito Maior "Grupo")

IDENTIFICAR	DESCREVER	COMPARAR	CLASSIFICAR	CONCLUIR	EMITIR JULGAMENTO	APLICAR	SUGESTÕES DE AVALIAÇÃO
<p>– as <i>atividades</i> que os habitantes do Rio Grande do Sul, do período colonial, desempenhavam para atender às suas <i>necessidades</i></p>	<p>– as <i>atividades</i> que os habitantes do Rio Grande do Sul, do período colonial, desempenhavam.</p>	<p>– as <i>atividades</i> que os habitantes do Rio Grande do Sul, do período colonial, desempenhavam, entre si, considerando as <i>necessidades</i> que atendiam.</p>	<p>– as <i>atividades</i> desempenhadas pelos habitantes do Rio Grande do Sul, do período colonial, de acordo com as <i>necessidades</i> que atendiam em:</p> <p>1- alimentação – produção, distribuição e consumo de bens e serviços; criação de instrumentos e técnicas para produção e conservação (Economia);</p> <p>2- crescimento – aprendizagem, treinamento através da participação em grupos, comunicação (Educação);</p> <p>3- reprodução – parentesco (Família);</p>	<p>– que os habitantes do Rio Grande do Sul, do período colonial:</p> <p>... viviam em grupos para melhor atender suas <i>necessidades</i>;</p> <p>... desenvolviam <i>atividades</i> para satisfazer as <i>necessidades</i> do grupo como um todo;</p> <p>... responsáveis pelo desempenho do mesmo tipo de <i>atividade</i>, fornavam um grupo menor dentro do grupo maior;</p> <p>... desenvolviam diferentes <i>atividades</i> para atender as <i>necessidades</i>, por isso existiam diferentes grupos menores;</p>	<p>– sobre a <i>necessidade</i> dos habitantes do Rio Grande do Sul, do período colonial, viverem em grupo;</p> <p>– sobre a <i>necessidade</i> da existência de pequenos grupos diferentes entre si, entre os habitantes do Rio Grande do Sul, do período colonial.</p>		<p>O rendimento da aprendizagem do aluno será considerado satisfatório se ele:</p> <p>– demonstrar comportamentos adequados aos diferentes níveis de pensamento no decorrer desta etapa de trabalho.</p> <p>– apresentar atitudes científica, social, democrática e criativa adequadas para o trabalho.</p>

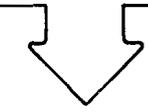
IDÉIAS CONTRIBUINTES

“Os habitantes do Rio Grande do Sul do período colonial desenvolviam diferentes atividades para atender as necessidades, por isso existiam diferentes grupos menores” (S.E., 1980, p. 87)

“Os habitantes do Rio Grande do Sul no período imperial desenvolviam diferentes atividades para atender as necessidades, por isso existiam diferentes grupos menores” (S.E., 1980, p. 89)

“Os habitantes do Rio Grande do Sul da 1ª República desenvolviam diferentes atividades para atender as necessidades, por isso existiam diferentes grupos menores” (S.E., 1980, p. 91)

“Os habitantes do Rio Grande do Sul do período republicano rio-grandense de 1930 a 1964 desenvolviam diferentes atividades para atender as necessidades, por isso existiam diferentes grupos menores” (S.E., 1980, p. 94)



IDÉIA MENOR

“Os homens desenvolvem diferentes atividades para atender as necessidades, por isso existem diferentes grupos menores” (S.E., 1980, p. 96)

Nota: Ênfase da autora.

NOTAS

1. Em particular, os estudos desenvolvidos por Derneval Saviani, Guiomar Namó de Mello, Carlos Alberto Jamil Cury e José Carlos Libâneo, entre outros.
2. Tal como assinala Miriam Limoeiro Cardoso (1972, p. 2-5, 15, 19, 27, 30), todo método fundamenta-se em uma determinada teorização sobre como é a realidade (ontologia) e sobre como é possível conhecê-la (epistemologia). Sua aplicação, então, delimita a elaboração do conhecimento, determina o ângulo de observações, etc.
3. Estas diretrizes aplicam-se da 4ª a 8ª séries.
4. A orientação funcionalista tem sido fundamental durante as ditaduras e o é, hoje, nas flamantes democracias. No Brasil e no Uruguai, durante as ditaduras, assumiu formas que vão desde o tecnicismo – como a aqui analisada – até a doutrinação explícita.
5. Ver Massera, 1984. A este trabalho se agregam estudos posteriores para estabelecer de um modo mais claro o modelo empírico- funcionalista para o ensino da História!
6. Foi omitido aqui o nível de pensamento “emitir juízo” . A análise que ocorre neste nível de pensamento mostra que se trata de um exercício formal de obtenção de consenso ou dissenso (Massera, 1984, p. 132-3 e 159-60).
7. Na operação de “explicar” são utilizadas as generalizações antes obtidas em uma nova situação, verificando a probabilidade de sua universalidade.
8. É interessante ressaltar que este resultado não é fruto de inculcação deliberada nem aparece explicitamente na consciência de alunos e professores. Ele surge espontaneamente e sem que ninguém perceba do estudo das sociedades, através dos níveis de pensamento. São estes últimos os que, de maneira subreptícia e oculta, dão esta forma a todas as sociedades estudadas. Este modelo não é explicitamente ensinado:

é implícito, fica suposto na mente dos alunos.

9. Não somente não permite, como produz uma visão falsa das sociedades não capitalistas. A forma de sociedade feudal, por exemplo, não é a de partes externas que interagem. O senhor feudal, como se sabe, é, *ao mesmo tempo*, administrador, chefe religioso, político e militar e suas relações com os servos, não são, nem sequer formalmente, relações entre seres equivalentes. Deste modo, os níveis de pensamento imporiam à sociedade feudal uma forma que ela não tem.
10. Por exemplo, não permite explicar por que o estado separa-se e domina nas sociedades clássicas grego-romanas, a religião ocupa um lugar dominante na sociedade feudal ou se constituem as esferas formalmente autônomas da economia, da política, da cultura, na sociedade capitalista.
11. David Ricardo, diferentemente da maioria dos empiristas, utiliza um método parcialmente diferente e mais científico.
12. Uma tal via não conduziria ao conhecimento concreto. Efetivamente, Locke e os economistas clássicos não a seguiram estritamente, o que lhes permitiu produzir ciência em sua época. Por outro lado, as categorias que utilizam eram úteis para a descrição dos fenômenos da sociedade que estudavam, a Capitalista.
13. Seguindo o pensamento marxista (Marx, 1967), pode-se dizer que na sociedade capitalista:
 - As relações sociais assumem a forma material de coisa (ex.: mercadorias) de forma sociais (ex.: estado) e têm uma forma abstrata e genérica (ex.: trabalho em geral, produção em geral).
 - As relações sociais ocorrem através de relações de comparação-igualação e de interação-intercâmbio entre coisas e formas sociais no mesmo plano, aparentemente equitativas, consensuais, neutras.
 - As relações sociais estão encobertas por relações entre coisas. A relação social não aparece como relação contraditória, de exploração e desigualdade que aparece necessariamente, sob a forma de

relação entre equivalentes em um mesmo plano e não exige uma exploração além desta. A relação social não aparece como relação social concreta e histórica, mas exclusivamente sob forma coisificada, naturalizada. A forma aparente da sociedade é equilibrada e natural, justifica-se por si mesma, parece uma forma natural, anterior à história.

14. Somente a experiência política concreta de participação real (e não apenas formal) nas instituições burguesas e a criação de formas sociais autônomas regidas por normas não mercantis pode proporcionar às massas um conhecimento das relações sociais que estão além das formas empíricas de funcionamento normal e formal cotidiano. Nesse sentido, entende-se a importância para a burguesia de erradicar o positivismo – e com mais razão, o marxismo – da escola. A riqueza de informações e as informações cronologicamente organizadas, características do positivismo em História, pode

constituir-se em um material primário de grande valor para a elaboração de um pensamento histórico crítico: em particular, se este ensino enquadra-se dentro de um processo de crescimento político das classes populares que permita a elaboração social crítica do saber escolar. Ao colocar ênfase na existência real de um processo histórico, o positivismo fere a ideologia dominante em um aspecto nevrálgico que é sua naturalização – coisificação a-histórica da sociedade burguesa.

*EMA JULIA MASSERA GARAYALDE é professora na Universidade da República, em Montevideo (Uruguai).

(Tradução do Espanhol por Maria Luiza Dantur Domingues).

“Pedagogia do conteúdo versus pedagogia da experiência: esta é uma má polarização...”

Entrevista com Henri Giroux

O professor Henry Giroux já é conhecido dos educadores brasileiros através de seu livro *Pedagogia Radical*, publicado pela Editora Cortez/Autores Associados. Ele esteve recentemente no Brasil para participar, em Porto Alegre, do Seminário Internacional de Ensino, promovido pelo Curso de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Nessa ocasião, em setembro de 1985, nós realizamos uma entrevista com o professor Giroux, que foi gravada em vídeo-teipe. É essa entrevista, transcrita e traduzida por Ângela Biaggio, que publicamos abaixo.

Participaram, como entrevistadores, Nilton Bueno Fischer e Tomaz Tadeu da Silva.

*O professor Giroux trabalhou até recentemente (1983) na Escola de Educação da Universidade de Boston estando atualmente na Universidade de Miami (Ohio). Ele tem publicado extensamente nos últimos anos em vários períodos de prestígio na área de educação. Publicou também os seguintes livros: *Ideology, Culture and the Process of Schooling* (Temple University Press, 1981), *Theory and Resistance in Education* (Bergin and Garvey, 1983), *Education Under Siege: The Conservative, Liberal, and Radical Debate Over Schooling* (em co-otória com Stanley Aronowitz, Bergin and Garvey, 1985). A Editora Vozes publicará brevemente uma tradução de seu livro *Theory and Resistance in Education*. Também a Editora Gortez tem programada a publicação de um livro de Henry Giroux, com dois de seus mais recentes ensaios.*

Tomaz Tadeu da Silva.

Tomaz – *Começaria pedindo ao Henry que falasse alguma coisa sobre sua experiência passada em educação, sua experiência profissional e como isso se relaciona com seu trabalho.*

Giroux – O que eu gostaria de fazer seria tomar essa pergunta de uma forma histórica e falar muito brevemente sobre o tipo de educação que eu recebi quando era garoto e o que isto significou especialmente para mim à medida que fui avançando nos anos escolares e cheguei até o ensino. Isso parece apropriado?

Tomaz – *Sim.*

Giroux – A escola para mim foi sempre um instrumento de controle, tanto em termos das minhas próprias experiências vividas quanto em termos de como eu comecei a lidar com o problema e refletir teoricamente sobre isso. Como uma criança da classe trabalhadora, eu freqüentei uma escola que era altamente discriminadora. A gente ficava no fundo da escola, enquanto as crianças de classe alta média ficavam na frente da escola. As crianças da classe trabalhadora ficavam na parte de trás da escola, com as crianças negras, e eu, me lembro de ter, na escola secundária, uma noção (vivenciada, não teórica) de que eu era uma pessoa de segunda classe, por causa da natureza da escola. Eu não ficava nas turmas mais adiantadas, e a escola para mim era uma perda de tempo. O importante para mim na escola era o basquete. Eu era um jogador de basquete, e pude estudar na Universidade porque eu tinha uma bolsa de estudos de atleta. Do contrário eu teria ido para a rua traficar drogas.

A minha educação, naquele ponto, não vinha realmente da escola. Minha educação estava sendo formada pelo grupo de amigos, e foi por aí que a educação para mim foi-se tornando realidade vivida, onde uma distinção entre escolarização e educação se tornou muito nítida. Eu entendia isso. Eu não sabia isso, quer dizer, eu não podia falar sobre isso como eu faço agora, teoricamente, desde que eu degenei e me tornei um acadêmico. O que eu quero dizer é que na época eu sentia isso e eu fui para a Universidade e me tornei um professor. E quando eu me formei eu lectionei durante sete anos. Mas naquela época quando eu estava na Universidade começou a guerra do Vietnã e eu me tornei muito ativo nos protestos contra aquela guerra. E isso desenvolveu uma consciência política em mim, que eu acho que ainda era muito crua naquela época. Por exemplo, um tipo de marxismo ortodoxo, no qual a gente acreditava que se deveria ler Mao Tse Tung para os trabalhadores, e que, de alguma forma, ler Mao Tse Tung ia conscientizá-los. A cultura para mim era um termo que eu não compreendia, a não ser como um reflexo das forças de produção, como se dizia na época. Eu lectionei durante sete anos, lectionei em escolas de classe operária, em escolas de classe média, e essa experiência me afetou de uma maneira muito interessante, porque eu comecei a sentir os limites materiais do que significa-

va ensinar, embora você tenha essa consciência radical.

As escolas nas quais eu trabalhei tinham limites muito tradicionais quanto ao que o professor poderia fazer. Era muito difícil organizar os professores, e eu estava simplesmente trabalhando com cinco turmas por dia. Então, eu pensei bem, eu tenho que fazer mais do que isso pela educação, e eu fui fazer o doutorado, porque eu queria lecionar para professores. Eu achava que o impacto seria mais amplo. Então eu voltei à Universidade e fiz o doutorado em um ano, e fui para a Universidade de Boston, para lecionar. Mas a maior parte de minha formação escolar era irrelevante em termos do que eu sabia politicamente. A maior parte do que eu aprendi foi em grupos de estudo, com outras pessoas.

Eu não tenho títulos nas áreas em que eu escrevo. Eu acho isso maravilhoso. Porque eu acho que a aprendizagem acadêmica em muitos casos torna mais difícil para você se tornar um pensador crítico. Acho que atrapalha, porque eu acho que para ser um radical e pensador crítico você tem que pensar em um contexto interdisciplinar, você tem que juntar as matérias em vez de pensar em pequenos compartimentos especializados. Eu fico sempre estarecido quando vejo as pessoas de esquerda se vangloriando de que se formaram em Harvard, ou Columbia, ou Stanford... e as pessoas parece que acham que se têm esses títulos, de alguma forma são melhores esquerdistas. Isso eu estou falando nos Estados Unidos. E isso é parte de um discurso acadêmico muito estranho, que em parte serve para incorporar a esquerda porque eles tendem a ver também o conhecimento como poder, de certa forma, ligado às credenciais (currículo) da pessoa. Quando eu fui despedido da Universidade de Boston, o que eles argumentaram, era que eu tinha más credenciais como se meu trabalho político estivesse diretamente relacionado com minhas credenciais.

Nilton – *Você mencionou ontem em sua palestra que os esquerdistas usam uma linguagem do desespero. Você poderia explicar melhor isso?*

Giroux – Claro. Obrigado pela pergunta, que é ótima, muito importante, porque eu tenho uma posição bastante veemente sobre isto. Nos Estados Unidos, desde a década de 1970 (e eu diria que também fora dos Estados Unidos. Eu não sei se no Brasil, mas vocês sabem. Vocês têm noção se isto se aplica aqui...), a esquerda desenvolveu uma linguagem na qual as ferramentas da crítica eram forjadas de tal forma que sugeria que a única tarefa daquela linguagem era analisar, identificar formas de dominação. Nós olhávamos as escolas e víamos a fábrica ou a prisão. Nós olhávamos o conhecimento e o lado que nós víamos era a ideologia burguesa, nós olhávamos o currículo oculto e víamos as relações sociais de discriminação de sexo e raça e etnia e o desespero de classe. Nós olhávamos para fora da escola e víamos o local de tra-

balho, e aí nós juntamos os dois e um era simplesmente a imagem no espelho, do outro. Depois, o professor se tornou nada mais do que um instrumento do estado, e nós olhamos para o estado e este parecia uma enorme prisão, com tentáculos incríveis, atingindo todos os aspectos da vida diária.

Isto tudo estava certo, porém havia uma ausência fundamental. Parecia que o sistema operava com um grau de certeza aterrador, que não deixava nenhum lugar para a resistência, para a mudança, para a transformação, mas o que é mais importante, ajudava a criar categorias na nossa linguagem que eram erradas. O poder era simplesmente um instrumento de dominação, e não um instrumento que servisse também para a luta. O conhecimento não era considerado como uma coisa que pudesse ser criada no interesse da emancipação, por exemplo, na formação de um currículo, pelo qual nós pudéssemos dizer: Muito bem, qual é o tipo de conhecimento que é realmente útil para as crianças da classe trabalhadora? O que é o conhecimento histórico realmente útil? O que é o conhecimento visionário realmente útil? Não tínhamos nenhuma noção da relação entre conhecimento e poder, enquanto possibilidade.

Como resultado disso nós não podíamos criar uma linguagem que eu agora chamo de *linguagem da possibilidade*, que pudesse ajudar os professores. Não só ajudar, mas melhor, dizer para eles: O que vocês estão fazendo vale a pena. Não tínhamos nenhuma linguagem para apontar as contradições nas escolas. Não tínhamos uma linguagem para entender o ser humano como agente em luta. Nós não tínhamos uma linguagem com a qual fornecer programas. Assim, conseqüentemente, nós fizemos uma coisa: nós imitamos uma linguagem (embora a partir de uma posição diferente) que dizia que as pessoas não contam, que dizia que as pessoas eram objetos, aceitando passivamente a dominação sem luta. Nós eliminamos a consciência, eliminamos a cultura e subestimamos a política. Como é que você pode criar um discurso de reconstrução social dentro dos limites dessa linguagem? Eu não acho que se possa. Eu acho que o que nós criamos foi uma linguagem de pessimismo Orwelliano e de desespero. Mas a luta não se baseia apenas na crítica. Ela se baseia no que eu chamo de tornar o desespero não prático e tornar a esperança convincente. Isto é uma fórmula muito diferente.

Tomaz – Bem, isto de certa forma responde parte de minha próxima pergunta, mas mesmo assim, eu gostaria que você fizesse um resumo daquilo em que você tem trabalhado, até mais recente.

Giroux – Certamente. No início do meu trabalho eu tentei de alguma forma ligar questões de estrutura com questões relativas à ação humana. A esquerda tinha sofrido terrivelmente com a ruptura desses dois momentos. A esquerda americana, a esquerda

que em muitas partes do mundo estava tão profundamente presa à linguagem do estruturalismo, que eu diria que se tinha tornado parte da linguagem do desespero. Ou, ela parecia presa a um certo tipo de paixão pelo processo – vocês vêem, pelo qual a cultura e a experiência eram celebradas, mas não se tinha noção de como as estruturas operavam fora das experiências imediatas das pessoas. Assim, era preciso se ter uma linguagem que de alguma forma juntasse esses dois aspectos. Nós tínhamos que falar a respeito de estruturas enquanto práticas historicamente construídas, que de alguma forma são parte do terreno cultural, tanto operando sobre as pessoas como moldadas por elas. Então eu comecei a fazer isto, com uma crítica da economia política, uma tentativa de desenvolver uma teoria da dialética, o que eu fiz, e uma tentativa muito séria (embora provavelmente sem muito sucesso) de repensar a noção de ideologia e cultura.

Eu quis então fazer com que esses conceitos pudessem ser usados tanto para a crítica como para o desenvolvimento de currículo. E eu fiz isso em torno de questões de alfabetização crítica e de educação para a cidadania. Eu me preocupava muito em desenvolver uma pedagogia que promovesse o que eu chamo de *coragem cívica*, querendo dizer com isso que a gente lutaria e agiria como se a gente vivesse em uma democracia. Meu trabalho mudou nos últimos anos. Eu passei a focalizar muito a teoria da resistência e como isso ocorre. O meu segundo livro, “A Teoria da Resistência na Educação”, foi principalmente sobre essas questões conceituais, mas minha transformação mais recente... eu acho que transformações são sempre para melhor... eu espero não estar indo na direção errada, pelo menos.

Nilton – Quem sabe?

Giroux – Vai ver que vão dizer que o primeiro livro era o mais importante. Quanto mais velho ele fica, fica pior. Mas, mais recentemente eu estava preocupado em desenvolver uma linguagem que não falasse simplesmente da resistência respondendo a forças de repressão, lutando contra essas forças no terreno delas. Mas também agora reconstruindo uma linguagem que operasse num contexto de esperança, que apoiasse noções de democracia. Eu acho que é bom dizer aqui que nós estamos vivendo numa época em que não faz sentido falar-se de revolução. Não no mundo ocidental. Quando eu falo em “revolução não faz sentido”, estou falando no sentido mais bolchevista, você sabe, o partido tomando o poder. Nós estamos falando sobre o tipo de revolução, o tipo de mudanças sócio-econômicas e políticas para as quais as pré-condições fundamentais consistem no desenvolvimento de um tipo de consciência coletiva que permita às pessoas agir em seu próprio interesse, em torno de partidos que sejam democraticamente abertos e que ao mesmo tempo reconheçam diversas formas de lutas. Assim, eu estou falando de um tipo de política radical, inspirada por um

tipo de teoria social radical, que é importante demais para simplesmente ser deixada aos marxistas, se eu posso dizer assim. Eu quero dizer que o marxismo fez uma contribuição, mas não reconhece em maneiras fundamentais toda uma gama de problemas que nós consideramos. Não sei se é isto que vocês querem.

Tomaz – *Claro.*

Giroux – Eu vou dar um exemplo bem específico. Eu não acho que a gente possa falar sobre a classe trabalhadora como um agente universal. A classe trabalhadora não é um agente que seja construído a priori na história, que seja o único movimento ou grupo que pode tanto contestar a dominação quanto mudar a sociedade. O que nós estamos dizendo agora é que há muitas formas de dominação. Há a dominação das mulheres, há a dominação do racismo, há a dominação da natureza, há o movimento pacifista. Esses são tipos ou formas de dominação, e nenhum deles é redutível em termos de subordinação ao outro.

Isto significa que os modos de dominação não são simplesmente forjados no local de trabalho. Eles são forjados também em outros lugares. Significa que a História não é simplesmente um movimento unilateral de progresso. Eu não acredito nessa noção marxista. Eu não acredito que haja uma separação entre ciência e ideologia. Todo conhecimento é ideológico, uma vez que é historicamente fundamentado. Ele é normativo, carregado de valores, embora contenha diferentes interesses. E nós temos que começar a entender isso. Eu não acredito que a cultura seja um reflexo da economia. Eu acho que elas são forças mutuamente determinantes. Eu acho que as condições materiais não podem ser entendidas fora das categorias ideológicas e culturais. Eu acho que isso é impossível. E eu também acho que se nós formos levar a sério a questão de uma teoria social radical, nós teremos que reformular essas questões fundamentais: a natureza da história, a natureza da luta, a natureza do pluralismo, o significado da democracia.

E eu também acredito que nós teremos que interagir com outros tipos de discurso como o do liberalismo, por exemplo, e discutir o que é que há naquele discurso de que nós podemos nos apropriar criticamente, na luta pela mudança social, ao invés de simplesmente descartá-lo como coisa burguesa. Eu acho que esses são problemas importantes e que os marxistas estão errados neste ponto, ou muitos deles estão. Quer dizer, eu acho que os marxistas não têm nenhuma teoria de psicologia, em muitos casos eles têm uma teoria muito vulgar do Estado. Veja bem, isso não significa descartar o marxismo, mas confrontá-lo com uma das preocupações do próprio Marx: que os marxistas deveriam ser capazes de se questionarem criticamente uns aos outros. Esta é uma questão fundamental.

Olhe, como chegamos ao ponto em que se

pode dizer que a gente trabalha numa problemática que é tão central no marxismo que não é mais marxismo? Como é que nós começamos a falar sobre isto? Quer dizer, em que ponto o marxismo é tão esticado que você não pode mais nem identificar suas bases centrais? Quando dizer que alguém é um marxista, um trotskyista, um maoísta, um marxista pós-estruturalista, um marxista hermenêutico? Você vê o que aconteceu?

Eu acho que há coisas centrais identificáveis, por exemplo, a classe trabalhadora sendo a classe universal, você sabe, e se a gente acredita nisso, isso levanta todo tipo de questões fundamentais a respeito de classe e cultura, e outros movimentos sociais, modos de dominação, e você fica enredado nesta problemática. Eu quero romper com esta problemática. Nós temos muito que aprender com a Teologia da Libertação, com a Psicologia Crítica, com novos movimentos sociais, e o objeto da teoria social deveria em parte ser pelo projeto radical a que nos dirigimos, e nós vamos construir a problemática em torno disso. Isso leva em conta a época em que vivemos, é historicamente situado. Leva a sério as experiências que nós vivemos ao invés de impor fórmulas mecanicistas. O marxismo no mundo ocidental está se tornando em muitos aspectos uma disciplina acadêmica muito legítima, sabe?

Nilton – *Infelizmente.*

Giroux – Infelizmente. O marxismo tem agora muito mais credibilidade no mundo acadêmico, porque não representa nenhuma ameaça política uma vez que está tão desligado da vida real, quotidiana. Isto deve nos dizer alguma coisa. Não é apenas que o Estado tenha essa capacidade incrível de incorporar o marxismo. Também há uma outra coisa aqui com que eu me preocupo: é com criar esferas públicas alternativas.

Tomaz – *Deixe-me perguntar sobre isso. Nós não conhecemos essa expressão “esferas públicas” aqui. Você poderia dar uma pequena explicação sobre isso?*

Giroux – A partir do século XVIII e particularmente no século XIX, nós tivemos várias associações que nós chamamos “esferas públicas”, lugares onde as pessoas se encontravam para debater, dialogar, falar sobre as coisas que elas queriam criticar nos órgãos do estado. Elas não eram organizações do estado, elas eram... no século 20... elas se transformaram em coisas como as associações de bairros. O que é que vocês têm no Brasil? As comunidades eclesiais de base são um exemplo de esfera pública. Nós podemos dizer que as associações nas universidades... vocês são uma esfera pública de oposição. Vocês forcem um discurso alternativo. Tomem sindicatos independentes, associações de bairros, igrejas de negros, seja lá o que for, e vocês terão uma idéia do que eu estou falando.

E o que aconteceu, particularmente no mundo ocidental, e eu discordo profundamente de Bárbara Freitag nesse ponto, é o que a

cultura de massa, a padronização da cultura, a racionalidade tecnocrática, a divisão técnica e social do trabalho, têm uma influência incrível sobre o embotamento da consciência, em mistificar o sistema social e seu funcionamento. Pode não ser a única forma de dominação, ou a única esfera através da qual as pessoas são incorporadas, mas é uma esfera poderosa no mundo ocidental e na medida em que os outros países começam a desenvolver essa tecnologia, nós teremos aqui uma esfera pública poderosa, porque é controlada muito facilmente em termos de sua associação como o capital. É um fenômeno multinacional, é um fenômeno global. Essas são as formas de dominação que nós levamos a sério.

Eu quero dizer com isso que havia uma época em que a dominação estava no estado, nos aparelhos repressores e o local de trabalho, a família, e outros grupos de vizinhança tinham sua dinâmica própria naquela época, que não tinha sido manipulado e invadida pela TV, o rádio, a imprensa. Esses lugares estão se desmantelando. Isto é, obviamente isso tem uma relação, no mundo ocidental com o capitalismo e no leste com uma forma diferente de dominação, um socialismo sem alma, mas ainda assim uma forma muito difundida de dominação. Assim, descartar isso como um fato sem importância me parece completa tolice, teórica e politicamente. É a esquerda ameaçada pela neurose da economia política, você sabe...

Tomaz – Já que você mencionou Bárbara Freitag, eu gostaria que você resumisse o que você disse ontem sobre o seu debate com ela.

Giroux – Eu me preocupo sempre com o tipo de linguagem que a esquerda usa, particularmente entre aqueles que deveriam ser “camaradas” – particularmente em público. Isto não significa sugerir que nós não devemos nos criticar uns aos outros, mas sugerir que nós deveríamos ser teoricamente inteligentes a respeito dos espaços que nós escolhemos. Isso faz sentido, não acha? Num certo momento Bárbara Freitag provavelmente criticou o começo de minha palestra. Ela disse que o que eu fiz não era original, e eu achei isso muito interessante, porque é exatamente o tipo de questão que os “tenure committees”¹ usam, é o tipo de pergunta utilizada por administradores. Eu não sei se é o caso no Brasil, mas nos E.U., quando eles querem despedir um esquerdista eles perguntam: “seu trabalho é original?” Quando a questão real é a importância do projeto político: que tipo de influência esse projeto tem? O que nós podemos aprender com isso?

Mas, de maior importância ainda é que a questão de originalidade sugere uma noção singularmente burguesa de trabalho, porque sugere que o trabalho não é construído a partir do trabalho de outros, sugere que o trabalho é uma produção criativa individual, e isso não é a linguagem da teoria social radical. Isso é a linguagem da competitividade burguesa. Eu não estou sugerindo que a Bár-

bara intencionalmente tenha querido dizer isso, mas eu acho que todos nós às vezes expressamos categorias de que não nos damos conta e que nós não tivemos a oportunidade de questionar criticamente. E eu digo isso publicamente na esperança de que isso chamará nossa atenção para sermos mais atentos à linguagem que usamos, porque a linguagem que usamos constrói em parte o que nós somos. Eu acho que esse é o problema. Eu acho que enquanto homens nós deveríamos ser particularmente gratos à revolução feminista, porque nunca deixou de nos lembrar de quanto nós usamos uma linguagem (e diga-se de passagem que somos esquerdistas) que é muitas vezes incrivelmente sexista.

Nilton – Minha próxima pergunta já foi respondida em parte com a sua explicação, mas deixe-me perguntar... O que me chamou a atenção na discussão foi a sua ênfase no enfoque cultural, superestrutural. Como relacionar isto com uma análise mais dialética, mostrando junto a infra-estrutura e a super-estrutura.

Giroux – Eu realmente precisava dessa pergunta, porque eu não quero dar a impressão de ser simplesmente um culturalista, porque eu não sou. A pergunta que eu me coloco, que guia o meu trabalho é mais ou menos assim: Como é que nós começamos a entender a interação entre a estrutura e a ação humana como uma formação cultural que contém diferentes instâncias de prática e de luta? Por exemplo, se nós falarmos das instâncias da economia política e da administração, nós começamos a entender que o que de fato nós estamos argumentando é que há uma esfera que é parte do aparelho cultural maior, que está materialmente embutida nas questões de administração e poder.

Há um momento fundamental que eu chamo de circuito cultural da economia política e da cultura. Posso ser tão abstrato quanto os esquerdistas costumam ser? O momento seguinte é o momento do texto (material didático). Essa é uma segunda instância. Como é que nós lemos o texto? Qual é a relação disto com o texto como tendo qualquer forma de significação. Qual é a sua relação com a economia política e administrativa e a burocracia? Por exemplo, qual é a relação entre a produção (os meios de produção) e a forma como ela organiza e controla as editoras? Qual é o efeito, agora, sobre os materiais que vão para as escolas? Além disso, como é que nós começamos a entender o texto em termos de sua organização, conteúdo e forma? Sua crítica, como eles são lidos? A amplitude de significados que estão disponíveis e que não estão? A estrutura dos silêncios? Como é que nós começamos a entender o que eu chamo de uma terceira instância cultural, isto é, as teorias de mediação que os estudantes e outros trazem para esses textos?

Como é que isso se relaciona com a economia política? Como é que a economia política, em suas questões ou em sua influência, afeta tanto os alunos, a vida dos alunos, que

as categorias de mediação que eles trazem não são pouco desenvolvidas, por causa das condições econômicas, de forma que não se pode entender a questão de seu conhecimento sem entender a situação sócio-política em que eles vivem? Como é que nós entendemos as categorias de mediação que os estudantes trazem para a escola? Como é que o que nós falamos faz sentido para eles, se nós falamos uma linguagem diferente? Como é que eles extraem um sentido dessas categorias de significado que obviamente são construídas tanto na escola como fora dela? Aonde isso nos leva? Quer dizer, como nós começamos a entender isso, em termos de construir uma pedagogia radical?

A próxima instância é: como é que nós começamos a entender o sentido mais amplo da cultura subordinada e dominante como experiências vividas? Ora, todas, essas instâncias são momentos de produção cultural, transformação, mediação, e luta, não são? E elas estão todas interligadas, mas no entanto são separadas para fins de análise. Como é que nós entendemos esse circuito, dentro de um contexto especificamente histórico, em um momento particular da história? Colocando a pergunta dessa forma, me parece que nós estamos lidando tanto com a questão da materialidade do poder, quanto com sua distribuição e organização, a questão do conhecimento, a questão da experiência vivida e a questão da ação humana.

Como vocês vêem, este é um tipo de formulação sociológica e política muito diferente, de forma que esses elementos não estão em nenhum momento eliminados. A questão para mim é como a subjetividade se constrói, como as experiências são alcançadas, dentro desse tipo de aparelho? Como nós entendemos, não apenas as formas sociais, escolas, o mundo do trabalho, o estado enquanto fenômeno organizacional, mas também como formas através das quais as pessoas experienciam suas subjetividades em torno de questões de poder e de luta.

Tomaz – *Eu me preocupo muito com a seguinte questão: como é que a universidade se relaciona com as escolas, com os professores primários, secundários, e como nós passamos o nosso trabalho para a escola, para os professores, de uma forma que nos diferencie das pessoas que estão preocupadas com “treinamento” e coisas desse tipo? O que você acha desse problema?*

Giroux – Eu acho que essa é provavelmente a questão mais radical que os intelectuais progressistas na Universidade podem formular. Essa é minha primeira reação, para dar a vocês uma idéia do meu sentido de urgência. Eu acho que nós temos uma terrível história com a qual nós temos que nos confrontar a esse respeito, e é uma história de mau leninismo, má ortodoxia. Eu acho, em primeiro lugar... mas deixe-me dizer, esse assunto é um assunto muito dialético, há muitas maneiras de abordá-lo e eu quero falar de dois aspectos e de como eu acho que

isso pode ser reconstruído. Em primeiro lugar nós temos que ser capazes de reinventar a linguagem a fim de considerarmos os professores enquanto intelectuais, que trabalham num local próprio específico.

Os professores (primários e secundários) têm um conhecimento forjado nessas experiências, de forma que uma parte desse conhecimento é crítico, mas uma parte não é. Dentro dos limites de suas vidas diárias eles colocam problemas que nós como intelectuais de universidade precisamos entender. Eles precisam ter certos instrumentos que nós temos, que nos tornam capazes de lidar com esses problemas, dadas as condições de nosso trabalho. Isso não significa que nós sejamos mais inteligentes do que eles. Significa apenas que nós trabalhamos sob condições mais vantajosas, em torno da produção de teoria e de linguagem. Tratando-os como intelectuais, nós precisamos criar redes com esses professores, através das quais nós começamos a prender uns com os outros, como pessoas que produzem discursos teóricos diferentes em torno de problemas sociais com que eles se defrontam nas escolas.

Nós podemos fazer isso em dois lugares, isso fica logo óbvio para mim. Nós podemos fazê-lo trazendo esses professores até a Universidade e trabalhando com eles em nossos próprios locais, e utilizando o conhecimento deles para começar a dar forma aos problemas em torno daquele conhecimento que nós achamos que é importante trazer até eles, e há uma troca de conhecimentos aqui. Em segundo lugar, nós temos que ir até às escolas, onde é o terreno deles, no seu lugar, aprender com eles e deixar eles verem que nós não somos apenas aqueles que lhes dão diplomas, mas que somos aliados, que trabalhamos junto em uma forma de luta que os beneficia.

Em terceiro lugar, nós temos que trabalhar com eles fora da Universidade e das escolas, em movimentos sociais que se voltam para a mudança de estrutura dessas sociedades, através de movimentos pedagogicamente políticos, onde as ferramentas de nosso ofício... nós trabalhamos com ferramentas, certo? Nós temos ferramentas, quer dizer, nós sabemos sobre pedagogia, nós sabemos sobre linguagem, nós sabemos sobre disciplinas (matérias), nós sabemos a respeito de como ensinar. Pelo menos nós tentamos, nós pensamos que sabemos! Você sabe, eu acho que nós temos que dignificar o trabalho um do outro, e o projeto político de cada um, mas isso vai ser uma tarefa difícil. Vai ser difícil para os intelectuais na Universidade, porque vocês vão fazer uma coisa que a Universidade vai odiar. É a Universidade vai odiar vocês. É estender a importância da sua pedagogia para além dos limites da instituição em que você trabalha, e isto é uma ameaça política. As escolas vão fazer pressão sobre os professores que fizerem isso, porque isso é sempre arriscado. Ambas as instituições ficarão perturbadas quando vocês se definirem como parte de um movimento social maior.

Nilton – *Eu gostaria de saber das impres-*

sões que você teve aqui essa semana, impressões dos alunos, dos professores, as pessoas chegando a você e dizendo quanto apreciaram você e a sua conferência.

Giroux – É muito importante para mim estar aqui e aprender, porque eu gosto de estar entre camaradas. Eu sempre aprendo com camaradas e isso é importante. Eu fiquei muito decepcionado com minha conferência. Eu fiquei decepcionado porque os debatedores que estavam comigo no meu simpósio, embora de esquerda, de alguma forma tinham aceito um sistema em que se você é uma “estrela”, você tem que dar um “show”, e eu achei isso especialmente com relação aos debatedores, que estavam menos interessados em desenvolver uma forma de questionamento crítico, pelo qual ambos poderíamos ter aprendido com a troca, do que em entrevisar-se a si próprios.

Eu posso estar completamente errado e eu estava pronto a admitir isso, mas essa é a minha percepção pessoal do assunto. Eu não gostei nada da dinâmica. Bem, não vou comentar sobre a organização do tempo, seqüência, etc, porque quem assistiu sabe. Mas eu fiquei muito decepcionado em me confrontar com uma parte da esquerda intelectual brasileira que agiu como a direita americana, ou a esquerda conservadora americana. Eu não esperava isso e fiquei surpreso. Embora, por outro lado, eu tenha assistido a sessão do Michael Apple e eu achei que aquele grupo de debatedores foi espantoso, na demonstração de uma solidariedade entre camaradas: Margot, Luckesi, Ana Maria Saul. Eles foram um modelo para mim. Eu fiquei emocionado, absolutamente emocionado. Eu achei que eles foram brilhantes, eles colocaram as coisas no contexto brasileiro, eles o encorajaram a levar suas idéias mais longe ainda. Foi uma demonstração maravilhosa de crítica e afirmação convergindo.

Tomaz – *E que tal seu encontro com os alunos ontem?*

Giroux – Oh! Meu Deus! Os alunos! Sabe, eu queria que houvesse uma pílula que eu pudesse tomar, que me permitisse falar em português na hora. Estes alunos são politizados, eles tem aquele fogo maravilhoso no olhar! Ah! Lindo! Quer dizer, há uma combinação de paixão e conhecimento e comprometimento – e sobre isto é que é a vida. Se a gente tivesse que apontar os elementos de uma luta, aqueles alunos, isso transborda neles. É um prazer estar com eles. Os professores que eu conheci de manhã... eu não sei como descrever isso em inglês – eu sempre acho que as outras línguas são muito melhores, mas houve um momento em que o intercâmbio rompeu as barreiras da língua e geografia e eu senti que a gente tinha se unido no sentido do que significa compartilhar, um compartilhar que fala não apenas de possibilidades, mas que também para todos nós tinha falado de riscos.

E isso é maravilhoso, essa experiência é espantosa para mim. E eu também fiquei muito

impressionado... Há muitas pessoas aqui que têm sido maravilhosas comigo, sabe, como a Ângela Biaggio. Oh! É uma tamanha demonstração de calor humano e de humildade, e vindo de uma posição diferente, dialogar comigo, você sabe, o que eu quero dizer, nós não encontramos isso na América, sabe uma abertura para conversar; e uma noção de quais são os diferentes espaços críticos que nós temos. Eu fiquei muito impressionado com isto. Eu acho que é muito importante. Eu não acho que quando a gente fala de radicais, a gente esteja simplesmente falando da pureza do discurso e da pureza da doutrina. Nós também estamos falando de experiências vividas e como elas se expressam em uma demonstração de humanidade que nos faz sentir antes de entender. Você sabe, a gente vive com o coração, não só com o cérebro!

Tomaz – *O Nilton gosta muito dessa expressão.*

Giroux – Essa é uma expressão sua? Você gosta disso? Eu vejo que é bem adequada a você. A vocês dois.

Tomaz – *No Brasil nós temos agora uma discussão acalorada entre duas posições: a respeito do valor das experiências das pessoas, na linha de Paulo Freire, e uma pedagogia do conteúdo. O que você acha disto?*

Giroux – É um debate com que nós nos confrontamos no início da década de 70 nos E.U., entre de um lado, o que nós chamamos a ênfase romântica progressista da esquerda radical na experiência de cultura popular, celebrando as experiências dos oprimidos, de forma a afirmar como o momento mais radical que essas pessoas se sentissem bem a respeito dos construtos e experiências de sua vida, e é claro, o outro grupo. Nós tínhamos um grupo que dizia que os oprimidos tinham que aprender determinado tipo de conhecimento, porque aquele conhecimento fornecia o fundamento para a ação. A primeira posição apresentava um curto-circuito epistemológico, e a segunda parecia entender pouco a respeito de porque as pessoas precisam ter o conhecimento, em primeiro lugar. E nós superamos esse debate.

Ah... isso nem é mais um debate nos E.U., isto é, o nosso argumento era mais ou menos assim: A cultura é uma forma de poder; para ela realmente confrontar de uma maneira crítica as estruturas de opressão, e para desenvolver estratégias radicais, o conteúdo toma duas ou três, ou digamos, uma variedade de instâncias. Na primeira instância, obviamente precisa-se começar de alguma forma com uma compreensão da cultura com que nós estamos lidando. Para mim isso é óbvio. Quer dizer, como é que nós podemos entender os problemas que as pessoas experienciam tanto em formas institucionais quanto subjetivas, se não tivermos uma idéia de como é que elas fazem história, através de suas construções e das linguagens de suas vidas cotidianas? Assim, a gente trabalha com essas experiências a fim de entendê-las, mas você não trabalha apenas com elas, você trabalha *em cima delas*. Você tem que ser criti-

camente questionado.

Mas esse tipo de questionamento crítico não acaba com aquele tipo de conhecimento que é de fato uma parte endêmica da cultura deles. Esse tipo de conhecimento se estende a qualquer tipo de conhecimento que possa ligar-se a questões de aquisição legítima de poder. Quer dizer, é um problema simples, isto é, se você associa a questão do conhecimento e do poder simplesmente às experiências que a pessoa conhece, como é que elas vão poder traduzir esse conhecimento e poder para experiências que elas não conhecem? Para contextos que estão fora dessas experiências? Não apenas isso, o que é que isso nos diz a respeito do conhecimento sobre a burguesia, que a classe governante possui, que pode ser apropriado criticamente e usado de uma maneira dramaticamente poderosa e revolucionária?

Assim, a questão para nós não é a de conhecimento de conteúdo versus conhecimento experiencial, a questão para nós é: de que maneira o conhecimento se liga à aquisição legítima de poder de forma que se possa usar conhecimento de uma maneira adequadamente crítica em uma variedade de situações? O conhecimento nesse caso está relacionado à libertação, à conscientização e a luta. Ele não está enraizado simplesmente em questões objetivas de conteúdo ou dimensões subjetivas de experiência vivenciada. Eu acho que esse é uma má polarização. E eu devo dizer que eu realmente não entendo como qualquer forma de conhecimento poderia estar separada da questão do questionamento crítico. Houve um debatedor no meu painel que disse: "Antes de os estudantes se tornarem críticos, eles têm que adquirir o conhecimento". Eu acho isso divertido. Eu acho que todas as formas de aprendizagem são críticas, não importa se estamos aprendendo habilidades básicas, ou se estamos envolvidos em discussões teóricas complexas a respeito de vários tipos de contextos didáticos. A mente sempre precisa de alguma distância do objeto a fim de analisá-lo. Mesmo ao ensinar habilidades de como questionar um breve texto didático sugere, para mim, um momento crítico.

Eu não vejo essa separação. Eu acho que tais separações existem por conveniência, conveniência política. E de alguma forma elas representam um recuo da primazia ao político, um recuo que deve ser confrontado em todas as suas dimensões dialéticas. Eu também devo dizer: Paulo Freire é meu amigo e, em parte, meu professor. Eu acho que de uma maneira pequenina eu também ensino coisas a ele, não muito, só um pouquinho. Mas o Paulo Freire de quem eu ouço falar aqui, este Paulo Freire que celebra o conhecimento como poder reduzido exclusivamente às experiências vivenciadas dos grupos subordinados, não é o Paulo Freire que eu conheço. Não é o Paulo Freire com quem eu converso, com quem dou palestras. O Paulo Freire que eu conheço chamaria essa posição de crua e

vulgar e limitada. Eu digo isto como um teórico social americano, não como um intelectual brasileiro.

Tomaz – *Nilton, você tem alguma pergunta final?*

Nilton – Uma pergunta teria a ver com nosso trabalho com os estudantes de pós-graduação, como orientar os estudantes. Para mim isso é uma coisa muito existencial, não há receitas. Você poderia dizer como isso ocorre na sua própria experiência?

Giroux – Uma das coisas que eu faço com meus alunos... há dois enfoques que eu uso com frequência. O primeiro é tentar fazer com que os estudantes trabalhem juntos, socialmente. Eu tento romper o tipo de isolamento com que os alunos se deparam na pós-graduação. Eles fazem muitos projetos para mim, que surgem de suas próprias experiências, problemas que eles vêem. Assim eles primeiro aprendem a trabalhar coletivamente. Em segundo lugar, eu tento fazer com que eles compreendam as tradições de linguagem e conhecimento. Eles têm que ter um sentido histórico, por que se você não tiver esse sentido histórico de uma tradição, é difícil formular um problema, e eu não acho que um estudante seja um intelectual antes de ele ser capaz de formular um problema. Eu não me preocupo particularmente com quantas metodologias eles dominem. A questão de se eles dominam ou não a Estatística é uma questão para pessoas sem visão teórica. É um tipo de questão pedagógica mutiladora.

Uma vez que eu tenha a noção de que eles dominam os problemas através da aprendizagem das tradições, então vem a questão de tentar entender, todos nós entendermos, como é que o problema aponta para uma questão que fale de uma noção de responsabilidade social. Se eles vão fazer projetos, o que eu olho é a distinção entre um projeto que vai ficar na prateleira, para ser lido apenas pelas traças, e um projeto que é criticamente relacionado à vida. E aí vêm os estágios que nós atravessamos na execução. Eu também tento criar para os alunos, entre os colegas professores, uma rede de apoio, que não opere apenas dentro da Universidade. Nós temos grupos de estudos, uma vez por semana, fora da Universidade, nos quais nós conversamos sobre matérias de estudo, sobre a vida deles, sobre seus projetos, sobre política. Nós lemos, nós estudamos. Nós queremos que eles saibam que eles não são objetos. Nós queremos que eles saibam que eles são parte de um currículo maior de familiarização e luta e solidariedade, que tem que ser vivido tanto quanto demonstrado no discurso acadêmico.

Tomaz – *Isso é bom. Parece bom. Muito obrigado, Henry, pelo tempo que nos concedeu.*

Giroux – É um prazer.

Tomaz – *Se você tiver algum comentário final...*

Giroux – Meu único comentário para as pessoas que lerem isto, é que ser professor é

uma coisa tão digna! Ser professor é ser político no melhor sentido, é levar a sério a relação entre poder, comprometimento e reconhecimento. Não é um trabalho que se faça por dinheiro – embora a gente deva lutar por isso. É um trabalho que traduz a noção de ética em uma forma de política da qual nós

sempre nos sentimos orgulhosos. É uma profissão nobre, é parte de uma luta nobre!

NOTAS

1. *Tenure committees*: – comissões que avaliam se o professor passará a titular, com *estabilidade* na universidade. (Nota da tradutora).