VOL. 15, Nº 1, JAN/JUN.1990

educação & realidade

CONHECIMENTO
ENSINO
PARTICIPAÇÃO

- Conhecimento em Piaget
- Participação e qualidade
- Espaço, solo e sociedade
- Em busca de Gramsci
- Colonizador-colonizado

Sumário

Os quatro níveis de conhecimento em Jean Piaget
Thomas Kesselring 3

A escola e a produção do arcaico
Norberto J. Etges 22

Organização do inconsciente ideológico numa sociedade capitalista
Nestor E. Tesón e Rosemari F. Angeli 29

Em busca de Gramsci
Clarice Nunes 38

Educação, gestão democrática e participação popular
Marilia Pontes Sposito 52

Colonizador – colonizado: uma relação educativa
no movimento da história
Eliane Marta Santos Teixeira Lopes 57

Ensino de Geografia: a noção de espacialidade e o estudo da natureza
Antonio Carlos Castrogiovanni e Ligia Beatriz Goulart 63

Organização do conteúdo do ensino e sua relação com a sociedade
Fabio de Lima Beck e Egon Klamt 69

educação & realidade

V. 15, nº 1, janeiro/junho de 1990

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

Editores: Alceu R. Ferrari e Rovílio Costa

Consultores deste número: Fernando Becker, Guacira Lopes Louro, Balduino Antônio Andreola, Beatriz Fischer, Raimundo Helvécio Aguiar, Nílton Fischer, Ilsa Jardim, Virgelina Ioro Orocco

Secretária: Jacy Busato

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

Composição: Artexto – Serviços Gráficos e Editoriais Ltda. – Rua 13 de Maio, 468
Fone: (054) 222.6223 – Caxias do Sul - RS

Capa: Kundry Lyra Klippel

Fotos: Miguel Canabarro

Assinaturas e números avulsos: Pedidos de assinaturas 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
90049 – Porto Alegre – RS – Fone (0512) 25.1067
Brasil

Assinatura para 1990: 13 BTNF
Número avulso: 8 BTNF
No Exterior, via aérea:
Assinatura 1990: US$15,00
Número avulso: US$8,00

ISSN 0100-3143

Em 1975, a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul estudou a possibilidade de edição de uma revista, com objetivo de estimular a produção e publicação científica na área educacional, de que resultou *Educação e Realidade,* cujo primeiro número foi editado em 1976.

Iniciada sem periodicidade, já no terceiro ano Educação e Realidade se tornava trimestral, dado o volume de colaborações que chegavam à Redação.

Em 1986, o novo Conselho Editorial, com a iniciativa e coordenação do Editor – Prof. *Tomaz Tadeu da Silva* – redefiniu a linha da Revista, quanto a conteúdos, formato, apresentação gráfica e periodicidade, o que ficou visível nos oito números publicados no período de 1986/1989.

Ao prof. *Tomaz Tadeu da Silva*, bem como ao Conselho Editorial desse período, o reconhecimento pela excelência do trabalho realizado.

Dada a demora na constituição do novo Conselho Editorial, os Editores valeram-se, para o presente número, da colaboração dos consultores relacionados na página de rosto.

O *atual Conselho Editorial* está assim constituído: Balduino Antonio Andreola (Diretor da FACED), Aldanei Areias (Vice-Diretora da FACED), Alceu R. Ferrari e Rovílio Costa (Editores). Conselheiros: Fernando Becker, Maria Estela Dal Pai Franco, Mérion Campos Bordas, Norma Regina Marzola, Rosa Maria Hessel Silveira, Rute Vivian Angelo Baquero.

Alceu R. Ferrari e Rovílio Costa

Editores

Os quatro níveis de conhecimento em Jean Piaget

THOMAS KESSELRING

Thomas Kesselring nasceu em 2 de outubro de 1948, em Berna, na Suíça, onde realizou sua formação básica e o estudo das línguas clássicas. Em 1969, inicia sua formação universitária em Filosofia e em Língua e Literatura Alemãs, na Universidade de Berna. Em 1970, continua estes estudos na Universidade de Heidelberg. Em 1975, inicia a elaboração da tese de doutorado, intitulada: "Piagets Genetische Erkenntnistheorie und Hegels Dialektik" (A Epistemologia Genética de Jean Piaget em comparação com a Dialética de Hegel), tese que defende em 1979 e que será, mais tarde, publicada sob o título: "Entwicklung und Widerspruch" (Desenvolvimento e Contradição). Escreve também um livro sobre a dialética de Hegel: "Die Produktivität der Antinomie" (A Produtividade da Antinomia) e um outro abordando a obra de Jean Piaget (1988, Beck, Munique), na série Grosse Denker (Grandes Pensadores). De 1980 a 1986, trabalha como professor assistente junto ao Instituto de Filosofia da Universidade Livre de Berlim, onde orienta vários seminários como o da Filosofia das Ciências Naturais e seu Desenvolvimento (Kuhn, Feyerabend). De agosto de 1987 a outubro de 1989, trabalha como professor visitante na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em Porto Alegre. Desenvolveu recentemente, na Faculdade de Educação desta Universidade, os seminários: Ciência, Racionalidade e Método e Ética e Conhecimento. Thomas é casado com Helga Borchers e tem dois filhos: Eva Patrícia, de 4 anos e Pascal Philippe, de 2 anos.

Apresentação do autor, revisão e adaptação do texto quanto ao português: *Fernando Becker*.

"Tudo o que a gente ensina a uma criança, a criança não pode mais, ela mesma, descobrir ou inventar."[1] *– Este é o teor do enunciado que é talvez o mais característico de Jean Piaget como pedagogo.*

Descobrir, inventar, ensinar: três palavras que nos permitem diferenciar tipos de aquisição de conhecimento. Descobrindo um novo continente, Cristóvão Colombo (ou um Vikin corajoso) legou uma grande contribuição aos conhecimentos humanos. Inventando a máquina a vapor, James Watt alargou significativamente os conhecimentos técnicos do homem.

A América, porém, foi descoberta uma só vez (talvez duas), e a máquina a vapor também foi inventada uma só vez. O que Piaget quer dizer com a sua colocação sobre a necessidade de a criança descobrir e inventar tudo de novo? Por que ele critica a tradição pedagógica que parte da idéia de que a origem do conhecimento é o ensino? – Ensinar significa: mostrar como as coisas estão. O professor mostra e fala; a criança olha e escuta. As teorias clássicas do conhecimento partem da mesma convicção: o conhecimento baseia-se na sensação ou na fala. "Não há nenhuma concepção no espírito do homem, que não tenha sido originada (...) nos órgãos dos sentidos", diz Hobbes (Leviatan, cap. 1) e com esta frase inicia a famosa tradição epistemológica do empirismo inglês. Os empiristas lógicos do século 20 supõem que aquelas partes do conhecimento que não têm origem nos sentidos, a saber certas verdades lógicas, provêm da linguagem. Observação

empírica e linguagem são as únicas fontes do conhecimento humano, dizem eles. Piaget não concorda. O conhecimento tem, além dos sentidos e da língua, outras fontes. Para descobrir ou inventar algo, nós precisamos agir. Quem não ousa nada, dificilmente vai descobrir um novo continente, e quem não experimenta, nunca vai inventar a máquina a vapor.

O próprio Piaget somente conseguiu descobrir fatos desconhecidos sobre o desenvolvimento do conhecimento humano através de muitas experiências; em primeiro lugar, experiências com crianças. Ajoelhando com escolares e pré-escolares, ele jogava bolinha-de-gude, observava como as crianças brincavam, fazia perguntas e pequenas entrevistas. Através de tudo isso ele conseguiu reconstruir a consciência que as crianças, em diferentes idades, têm de regras de jogo, da origem da regra, etc. Agindo, trabalhando, Piaget aumentou bastante o conhecimento humano sobre a natureza do conhecimento humano. – Como pedagogo, como diretor do Bureau International d'Éducation e, depois da Segunda Guerra Mundial, como delegado suíço na UNESCO, apoiava, com todas as forças, a idéia central da "escola ativa", iniciada por John Dewey: a criança aprende melhor quando age, quando está ativa, faz experiências, mexe nas coisas, etc. O ensino verbal que não é acompanhado pela ação, pela experiência da criança, é tempo perdido.

Mas, o que *agir* tem a ver com *conhecer*? Como (e até que ponto) o conhecimento depende da ação? Vejamos um exemplo bem simples: percebemos que um chão de pedra é mais duro do que um carpete. Como é possível que percebamos isso? Evidentemente não conseguiríamos perceber isso sem a experiência anterior de tocar um carpete, pisar no chão, etc. Outro exemplo: em situações de incerteza visual, na luz crepuscular, por exemplo, "apalpamos" visualmente certos objetos. Somos ativos até na sensação. Piaget diria que a sensação é a fonte principal do conhecimento, graças à atividade intrínseca da sensação e graças à coordenação entre sensação e ação motriz de todas as partes do corpo, desde o pescoço até os pés.

Evidentemente, Piaget não diz que a ação é a única fonte do conhecimento, nem diz que todo agir traz consigo algum conhecimento. Um funcionário da polícia federal, p.ex., que só preenche formulários, é ativo, sem dúvida, mas a sua atividade provavelmente não produz grandes conhecimentos. Em geral, porém, podemos dizer que ação é condição necessária, mas não suficiente do conhecimento. Novas ações ou ações habituais transferidas para novas circunstâncias, trazem consigo em geral novas experiências e, por conseqüência, novos conhecimentos.

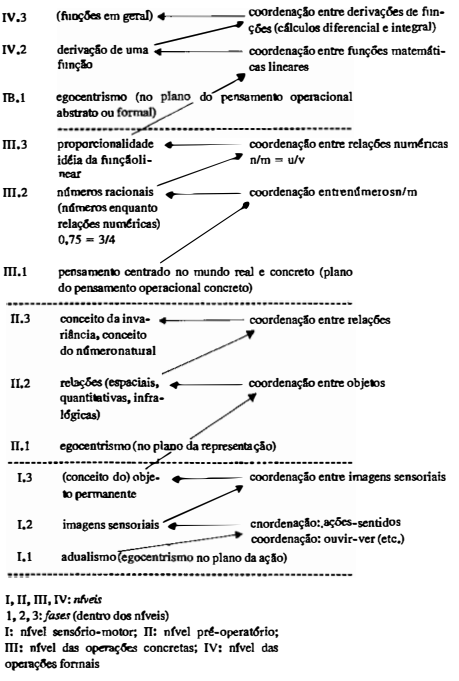
Vocês podem perguntar-me agora: o que tudo isso tem a ver com níveis de conhecimento – assunto a ser tratado nesta conferência? Minha resposta seria a seguinte: quem não se dá conta do fato de que não há conhecimento sem ação dificilmente compreenderá a teoria piagetiana dos níveis de conhecimento. Esta doutrina é, pois, difícil de compreender para os adeptos da tradição empirista, segundo a qual o conhecimento é produto mais ou menos imediato das impressões que entram através dos sentidos e segundo a qual para receber impressões precisa, apenas, ser acordado...

Antes de falar de níveis de conhecimento, permitam-me fazer uma pequena reflexão sobre a natureza de tais níveis. Seria natural pensar que podemos classificar os conhecimentos de uma criança segundo a idade na qual eles surgem, assim como podemos classificar os planetas segundo as datas de suas descobertas. Mas este tipo de classificação não nos ensina nada sobre a natureza destes conhecimentos nem dos planetas. – Você pode responder: Sim, mas os planetas descobertos depois de 1700 (Urano, Netuno e Plutão), p.ex., foram os mais difíceis de descobrir, por causa da grande distância. Assim, os conhecimentos que surgem mais tarde são mais difíceis de conseguir. Mas isso seria uma verdade parcial, porque o momento da descoberta de um novo objeto muitas vezes é casual. Há planetóides mais próximos do Sol do que Júpiter e Saturno que já foram descobertos muito tempo antes destes planetóides. Para demonstrar que um certo conhecimento y é realmente mais difícil de descobrir do que um outro conhecimento x, tais conhecimentos devem ser analisados. Precisamos saber que atividades são necessárias para chegar-se ao conhecimento x e quais para chegar-se ao conhecimento y. Se conseguimos mostrar que o conhecimento x é pré-requisito para um outro conhecimento y, então o segundo conhecimento é mais difícil. – A teoria piagetiana dos níveis é exatamente deste tipo.

Se tentarmos analisar as atividades subjacentes a cada tarefa epistemológica, quase inevitavelmente chegaremos a distinguir

certos níveis. Piaget distingue quatro níveis de conhecimento (cf. Esquema, abaixo). A estes níveis correspondem certas *estruturas* cognitivas, isto é, a cada nível surgem novos tipos ou – na linguagem de Piaget – novos esquemas de atividades cognitivas. A idade que Piaget indica para cada nível é – como veremos mais adiante – muito relativa.

ESQUEMA DOS QUATRO NÍVEIS DO CONHECIMENTO



I, II, III, IV: *níveis*
1, 2, 3: *fases* (dentro dos níveis)
I: nível sensório-motor; II: nível pré-operatório; III: nível das operações concretas; IV: nível das operações formais

A criança nasce com certos reflexos inatos: engolir, tossir, agarrar (apanhar), etc. No primeiro nível (nível I), a criança trabalha em cima destes reflexos e aprende a movimentar-se, arrastar-se, erguer-se e dominar este exercício intrincado de equilíbrio que é o andar humano. No limiar do segundo nível (nível II) – isto é na idade de mais ou menos um ano e meio – aparece a função simbólica. Ela permite um tipo de ação fisicamente não visível: a imaginação, a representação. Com ela abrem-se novos mundos à conquista epistemológica da criança.

Ela aprende a falar, representar objetos num desenho, fazer jogos simbólicos, brincar com bonecas e assim por diante. No terceiro nível (nível III) – a partir de 7 ou 8 anos, em média – aparece um tipo de atividade que se desdobra em cima da função simbólica e em cima da representação. Este novo tipo de atividade mais uma vez abre novos universos – o universo da língua escrita, o mundo dos números e o mundo da lógica, inclusive do raciocínio sobre eventos passados e futuros. Mas o pensamento deste nível III permanece concreto, isto é, estritamente ligado à realidade física. Finalmente, a partir dos 11 ou 12 anos, aparece o que Piaget chama de operações formais. Elas caracterizam o pensamento do nível IV. Nele é nova a capacidade de desvincular, ao menos parcialmente, o pensamento do mundo material, isto é, conseguir raciocínios sobre eventos que nunca aconteceram ou até são impossíveis de acontecer. O pensar, então, conquista o universo das noções abstratas, das idéias, das leis da natureza e das normas morais. Neste nível, o universo do discurso é um universo de possibilidades dentro do qual a realidade material está contida apenas como uma parte bem limitada.

Piaget compara a transição de um nível para o seguinte com a revolução copernicana[2]. Para o homem medieval a terra era o centro do mundo, e todo o universo astronômico girava ao seu redor. A partir dos séculos 15 e 16, o antigo centro do mundo transformou-se num ponto girando ao redor de um novo centro que era o sol. Esta mudança no pensamento humano levou séculos porque ela necessitava de uma reelaboração das relações entre terra e céu, entre homem e natureza, entre religião e ciência, e assim por diante. Dentro das ciências naturais precisou-se de uma nova interpretação da terra: Se a terra é um planeta que se move, por que nós não percebemos este movimento? Por que os objetos não caem numa trajetória oblíqua? Galileu e Newton são os nomes mais importantes na história da elaboração de uma nova mecânica e dinâmica que desembocaram numa nova física – na qual, aliás, tornou-se central a idéia muito abstrata do chamado movimento inercial (movimento não perceptível por quem é assim movimentado).

Piaget descreve o progresso cognitivo da criança, entre 1 e 2 anos, como uma pequena revolução copernicana. Na idade de um ano, a criança é o centro do mundo. Tudo gira ao redor dela e depende dela. Quando ela começa a chorar, comparece imediatamente alguém para acalmá-la... Mais tarde, a criança percebe que ela é uma pessoa como as outras, que ela tem um corpo físico como as outras. Esta descoberta leva a criança a relativizar a si mesma e a remanejar todas as relações entre ela e o mundo exterior. Assim, elabora ela todo um sistema de relações – relações pessoais, relações físicas e espaciais.

De repente, na idade de 6 a 8 anos, em média, este sistema – que teve validade absoluta aos olhos da criança – torna-se mais uma vez relativo. A criança passa por uma segunda revolução copernicana. Por exemplo, na idade de 4 ou 5 anos, a criança distingue entre direita e esquerda. Mas direita e esquerda tem um valor absoluto. Então, para uma pessoa sentada em frente da criança a mão esquerda – pensa a criança – deve ser aquela que está em frente à sua própria mão esquerda! As crianças de Paris que sabem que Versailles está situada ao oeste de Paris, pensam que Versailles fica ao oeste num sentido absoluto – ao oeste de Lyon, de Bordeaux e, quem sabe, até de Porto Alegre. Outro exemplo: minha filha que tem quase 4 anos chega, às vezes, quando estou trabalhando na escrivaninha. Diz ela: "Posso sentar no teu colo? Não vou te incomodar". Sentada no colo, começa logo a desenhar algo e me pergunta: "O que eu escrevi?" Ou ela me propõe: "Pai, vamos brincar?" Tudo isso não é incomodar o pai! Às vezes jogamos dominó. Quando pergunto quem ganhou, ela responde: "Eu, e tu também!" Um dia ela me explicou que ganhar é "fazer algo bonito". Então ganhar no jogo é nada mais do que fazer algo que a gente (e principalmente a criança) gosta de fazer. A relatividade dos papéis sociais ou dos papéis diferentes num jogo não é conhecida antes de 7 ou 8 anos de idade. Este pensamento absolutista é relativizado no limiar do nível III. Neste nível, mais uma vez, são remanejadas todas as relações no universo da criança. A revolução copernicana na transição para o nível IV, manifesta-se, finalmente, na relativização da realidade material com respeito ao universo das possibilidades. Foi nesse sentido que Leibniz disse que vivemos no melhor de todos os mundos possíveis. Então, nosso mundo real é relativo, é uma parte mínima de um conjunto de mundos ideais. Manifesta-se nele a realização de certas possibilidades dadas. Pensar em possibilidades é pensar em hipóteses. "Se as calotas polares fundem, então vai subir o nível do Atlântico." Isto é a conclusão de uma hipótese. O fato mencionado na conclusão ("vai subir o nível do Atlântico") se realizará, se o fato hipotético (que fundem as calotas polares) acontecer. A hipótese não determina o momento no qual este fato se realizará, e até deixa em aberto, se ele vai se realizar ou não. Trata-se de uma possibilidade que talvez nunca vá acontecer. Pensar em hipóteses e tirar conclusões delas é o pré-requisito da ciência. No nível IV, então, o pensamento torna-se científico.

Para fazer compreender como se desenvolve o conhecimento de um nível ao seguinte, Piaget propõe várias explicações. Antes de começar a sua carreira de psicólogo, em 1918, fala já da procura do equilíbrio (noção que ele assume de Herbert Spencer, por intermédio do filósofo Félix Le Dantec). Sessenta anos depois falará da equilibração, de um processo de melhoramento perpétuo do equilíbrio cognitivo. Nos anos 20 descobriu ele que o pensamento da criança pequena é irreversível, isto é, que a criança não consegue converter relações (como vimos no exemplo da relação *direita-esquerda* ou da relação *ao oeste de...*). Na mesma época, Piaget descobriu uma característica que ele chamou de *egocentrismo*. Como vimos, a criança pequena sente-se como se ela fosse o centro do mundo. O desenvolvimento, segundo Piaget, é um processo no qual o egocentrismo diminui cada vez mais; trata-se, portanto, de um processo de *descentração*.

Enquanto descrições fenomenológicas do desenvolvimento, as idéias de equilibração, descentração, progresso da reversibilidade são de alto valor. Mas tenho sérias dúvidas se elas são suficientes para explicar o que Piaget quer explicar. Não há dúvida, p.ex., que a capacidade de reverter relações é um resultado do desenvolvimento. Mas não podemos explicar o desenvolvimento como efeito da busca da reversibilidade. A noção de equilíbrio também é altamente animadora. Piaget costuma dizer que o pensamento *reversível* (atingido pela criança na idade de 7 ou 8 anos), é o sinal de condições equilibradas. Mas por que, então, o desenvolvimento intelectual não pára com 7 ou 8 anos? Por que é preciso superar este equilíbrio?

Entre as explicações do desenvolvimento cognitivo que Piaget nos oferece, a mais plausível parece ser a sua teoria da *abstração reflexiva*[3]. – O que é abstração reflexiva? Para responder a esta questão vou partir da noção de *abstração*. Aristóteles já ensinara que chegamos às noções básicas da ciência por via de abstração. A palavra "abstrair" provém do latim: "abstrahere" que significa descolar, desligar. A abstração, então, é um "descolamento" de natureza representativa, senão intelectual.

Para ver isso mais de perto, começamos com um exemplo muito simples: o de uma laranja. Tocando, olhando, levando, cheirando esta fruta, percebemos que ela tem uma

certa forma, um certo tamanho, um certo peso, um certo cheiro e uma certa cor – a conhecida cor-de-laranja. Por abstração, então, descolamos a forma, cor, etc. desta fruta. Mas cada laranja é um indivíduo, enquanto que os aspectos mencionados são gerais. A cor-de-laranja não se encontra apenas em laranjas. Existem livros, cadernos, selos e outras coisas com cor parecida. Descolando a cor de uma laranja individual, ficamos com uma cor individual, a cor desta e apenas desta laranja. Mas reconhecemos esta cor também em outros objetos. Isso é possível graças ao fato de que *generalizamos* a cor individual. Cores, formas, pesos, tamanhos, etc. são aspectos gerais, e nós os conquistamos por abstração. Pela abstração *isolamos* e *generalizamos* certos aspectos das coisas. De fato, todas as noções básicas da ciência devem-se à abstração.

Não existe, segundo Piaget, um tipo apenas de abstração. A abstração que acabei de mencionar é o que ele chama de abstração empírica. Vejamos mais um exemplo: Suponhamos três objetos: uma colher de plástico, uma faca de aço com cabo de madeira e um garfo de prata. Por abstração, a partir destes três objetos, chegamos facilmente à noção de *talher*. O que é um talher? Os três objetos mencionados são de material diferente (de plástico, aço, madeira e prata). Eles têm formas bem diferentes, pesos diferentes, etc. Como é possível que apliquemos a mesma noção, *talher*, a todos eles? Isso se explica pelo fato de que eles cumprem funções parecidas: nós os utilizamos para comer ou preparar a comida. Chegamos então à noção *talher*, fazendo referência à *função* de determinados objetos. Essa função, porém, não adere a estes objetos em si como a sua forma ou cor. A função depende do homem. A abstração da noção *talher* parte então de uma qualidade que os objetos não possuem como tais. Esta qualidade é imposta a estes objetos por uma ação humana. Aparentemente existe, então, um tipo de abstração que se refere a aspectos que anteriormente foram atribuídos aos objetos. Piaget chama esta *abstração* de *pseudo-empírica*. Não é puramente empírica porque, na verdade, ela não aponta para um aspecto inerente ao objeto, mas sim, para um aspecto que depende do nosso agir.

Um terceiro tipo é a *abstração reflexiva*. Está ela ligada à reflexão de nossas ações, isto é, parte diretamente das nossas ações. Um exemplo: imaginemos uma árvore; imaginemos que perto tem mais uma e mais uma – um grupo inteiro de árvores, um bosque, talvez uma floresta. Na filosofia medieval surgiu a seguinte questão: existem *universais* como florestas, ou apenas existem *indivíduos*, como árvores. A floresta é um conjunto de árvores. Mas o que é um conjunto? O conjunto dos brasileiros, p.ex., está situado no Brasil? Muitos brasileiros estão viajando no Exterior. Onde fica o conjunto, se alguns membros deste conjunto estão viajando? E o conjunto dos nipo-brasileiros? Qual é a sua relação com o conjunto dos brasileiros? A resposta de Piaget é a seguinte: Um conjunto é um conceito criado por abstração, a saber, por uma abstração a partir da ação de juntar coisas. – Vocês podem fazer uma objeção: Dizer que uma floresta é apenas uma abstração e não algo concreto, material, é um absurdo. Quem juntou as árvores da Amazônia, se a floresta amazônica deve-se à ação de juntar árvores? – A resposta de Piaget seria a seguinte: Nós conquistamos a noção de conjunto não necessariamente mediante uma ação física, mas sim mediante uma ação representada. P.ex., para construir o conceito "brasileiro", podemos juntar todos os brasileiros de maneira hipotética: facilmente conseguiremos *representar* uma assembléia geral de todos os brasileiros (Rousseau no seu Contrato Social partiu de uma tal representação; o povo inteiro reúne-se para fazer um contrato; isso, na realidade, talvez não seja possível, mas o é com certeza na representação). E o caso da floresta? Sem dúvida, a floresta da Amazônia (ao menos as partes ainda não desmatadas) nos é dada. Mas se entendemos por uma floresta um *conjunto de árvores* (enquanto sistema ecológico uma floresta é, evidentemente, outra coisa, coisa bem mais delicada do que, apenas, um conjunto de árvores), pressupomos a possibilidade de percorrer uma a uma todas as árvores que fazem parte deste conjunto. Podemos imaginar, ao menos, este ato de percorrer todas estas árvores.

Tentei distinguir três tipos de abstração para mostrar como formamos conceitos básicos a partir de nossas ações: a abstração empírica, a abstração pseudo-empírica e a abstração reflexiva. – O edifício dos quatro andares que Piaget distingue no conhecimento de um adulto é a abstração reflexiva. Como assim? – De maneira muito geral, Piaget diferencia entre *forma* e *conteúdo* no conhecimento e diz que o conteúdo do conhecimento de um dado nível é constituído pelas formas refletidas do nível anterior[4]. Isso significa que no nível II a representação é forma e tem como conteúdo as ações e as sensações

apreendidas no nível I. No nível III, o pensamento lógico é forma e tem como conteúdo a representação, exercida no nível II. No nível IV, finalmente, o pensamento formal é forma e seu conteúdo é o pensamento lógico do nível III. – Dizendo que o *conteúdo* cognitivo de um nível dado é a *forma* refletida do conhecimento do nível anterior, Piaget pronuncia-se sobre a maneira pela qual aparecem novos conteúdos cognitivos. Mas, de onde provêm as formas, sem as quais o conteúdo nunca seria conhecido? As formas, diz Piaget, são inerentes à ação cognitiva. Nós sempre agimos segundo certos modelos: o samba, p.ex., tem um outro modelo, um outro ritmo do que o tango. Os modelos ou, como Piaget os chama, os *esquemas* de nosso agir e pensar desenvolvem-se e com isso nos permitem ampliar e aprofundar a nossa leitura do mundo. Quando enfrentamos novos enigmas e novos desafios, podem surgir novas formas ou novos esquemas de atividades. Estas formas ou estes esquemas aparecem normalmente sem que o sujeito os conheça. Eles são inconscientes. A abstração reflexiva, porém, pode torná-los conscientes.

A tomada de consciência tem muito a ver com o ato de distinguir. A palavra que na língua hebraica significa *saber – havin* – significa ao mesmo tempo *distinguir*. O crescer do conhecimento, nos ensina Piaget, é um movimento intelectual partindo da não-diferenciação e alcançando a diferenciação.

O recém-nascido, por exemplo, não distingue entre a própria pessoa e o meio ambiente, ele não tem conhecimento da diferença entre ele próprio e o mundo-ambiente. Piaget fala de um *adualismo,* assumindo esta noção do psicólogo e filósofo americano James Marc Baldwin (que foi o primeiro psicólogo do desenvolvimento). A consciência de si cresce na mesma medida em que cresce a consciência do mundo-ambiente.

Outro exemplo: Piaget conseguiu mostrar que um lactente de três meses não possui a consciência de um universo de objetos materiais. As impressões e sensações do nenê sempre mudam. Por um lado, então, é claro que quem não consegue pôr ordem no caos das suas sensações, não chegará a reconhecer algo como um objeto material que permanece o mesmo através de todas as mudanças sensoriais. Por outro lado, parece pouco provável que o recém-nascido viva uma desordem total de impressões. P.ex., ele reconhece logo o que é mais importante para a sua sobrevivência: o peito materno. Parece que também são reconhecidas muito cedo as vozes dos pais e, logo depois, é reconhecido o rosto materno. Tudo isso parece trivial, porque o aparecimento do rosto muda também com a iluminação, com a distância e com o ângulo. Reconhecê-lo através de todas estas circunstâncias significa atribuir sempre novas configurações visuais ao mesmo x. – Evidentemente o rosto da mãe não é uma idéia inata, e provavelmente a criança nasce sem idéia inata alguma. Mas o rosto materno parece ser conhecido pela capacidade inata de reconhecer logo certas configurações visuais, acústicas, olfativas, etc. Segundo a pesquisa de Piaget, o recém-nascido não entra num mundo acabado de objetos com permanência material nem num mundo totalmente caótico, mas sim num mundo onde caos e ordem permanente são ainda indistintos – num mundo, pois, que nós adultos dificilmente conseguimos imaginar. Ordem e caos, porém, se separam cada vez mais.

Mais um exemplo: Uma criança de 2 ou 3 anos não sabe distinguir entre um indivíduo e uma espécie (classe). A filha de Piaget, Jacqueline (na idade de 2 anos e meio), descobre num passeio um caracol e grita: "Eis o caracol!" Alguns metros adiante ela encontra outro e diz: "De novo o caracol." O pai pergunta: "Então é o mesmo?" Ela: "Sim". O pai: "Um outro caracol?" Ela: "Sim" (1945, obs 107). Aparentemente a criança não distingue entre indivíduo e espécie. Isto não significa que ela acredite que não haja espécies, mas apenas indivíduos. Porque a noção *indivíduo* tem sentido apenas em contraste com as noções *espécie* ou *classe*. Se a diferença nítida entre o individual e o geral não existisse, então nenhuma dessas noções teria um sentido determinado. O caracol, tal como é compreendido por Jacqueline, parece ser algo intermediário entre o individual e o geral.

O que o progresso da não-diferenciação à diferenciação tem a ver com o processo da abstração? Ambos os processos são processos de conscientização, de tomada de consciência. Nos primeiros 18 meses da sua vida a criança elabora, no plano material e no plano corporal, a diferença entre objeto e sujeito. Ela cria uma noção de objeto e uma noção de si mesma. Ambas as noções se devem à abstração feita a partir de sua experiência sensório-motora. *Abstração* como *diferenciação* são estritamente ligadas a um terceiro tipo de atividade mental: a *coordenação*. Coordenar duas coisas significa pôr em relação uma coisa com a outra. Com a coordenação cria-se um sistema de relações – este sistema

é, por assim dizer, um objeto novo no universo da criança. Um casal coordena os interesses de ambos, os interesses das duas pessoas envolvidas. Os automobilistas coordenam os seus movimentos no trânsito, etc. Às vezes tomamos consciência de um evento, apenas quando devemos coordená-lo com outro evento: Por exemplo, dou-me conta do fato de que minha velocidade está alta demais quando, à minha frente, um caminhão em baixa velocidade me força a coordenar minha velocidade com a sua. Tomo consciência da noção de justiça quando sou vítima de um ato injusto.

Passemos agora aos quatro níveis para ver como funcionam abstração, diferenciação e coordenação.

Nível I

Em contraposição a Platão ou Descartes, Piaget assume que não existem conhecimentos inatos, mas uma organização inata que permite adquirir conhecimentos. No caso de um homem recém-nascido os conteúdos do conhecimento são mais pobres do que no caso de muitos animais. Como já mencionei, a criança não sabe de antemão algo sobre si mesma nem algo sobre uma realidade exterior. Piaget fala da "construção do real" – ele usa esta expressão até no título de um livro. Esta construção começa com os primeiros sentimentos da discrepância entre os desejos da criança e os obstáculos que impedem a satisfação destes desejos. Antes de explorar conscientemente as coisas ao seu redor, a criança mantém um contato casual com elas, bate nelas, etc. Mas organizando seus movimentos, ela se dá conta, cada vez mais, dos obstáculos, isto é, dos objetos ao seu redor. Ela *acomoda,* como se exprime Piaget, os esquemas de seus movimentos aos objetos. É por meio desta acomodação que a consciência dos objetos é despertada.

E paralelamente a criança faz a conquista mental do seu próprio corpo. Gradativamente ela aprende a dominar os seus membros e músculos. Lembremos apenas a luta pela dominação do músculo anular. – Aprender a dominar significa: fazer com que eventos naturais se tornem influenciáveis pela própria vontade. De outro lado, diminui a onipotência que domina os primeiros meses do lactente que o faz comportar-se, às vezes, como se esperasse que todos os tipos de fenômenos interessantes ao seu redor pudessem ser iniciados por ele. Se ele chora, a mãe chora, se ele sorri, a mãe também sorri, etc. – assim a criança inicia uma quantidade de eventos interesantes no mundo exterior. Já no primeiro ano de vida, porém, aprende a diferenciar cada vez melhor entre os eventos causados por ela e pelos outros que independem dela.

Piaget (1936 – 1937) chama de sensório-motor a este primeiro nível, porque com os seus *movimentos* físicos a criança dirige as *sensações* provenientes do seu redor, e viceversa. Cada sentido origina outros tipos de sensações e, no começo, o espaço visual ainda não está coordenado com o espaço tátil e os espaços auditivo e olfativo, etc. Piaget deve ser corrigido neste ponto. Segundo pesquisas mais recentes (Tom Bower) existe uma coordenação inata, de dois ou mais sentidos, ao nível dos reflexos. Esta coordenação inata desaparece no decorrer de algumas semanas e deve ser readquirida mais tarde, desta vez por aprendizagem. Exemplos:

A coordenação dos espaços auditivo, visual e tátil permite o que Piaget chama de *construção do objeto* (1937, cap.I). Isto se faz em duas etapas. Vejamos um exemplo:

Piaget apresentou a seu filho Laurent (entre 7 e 9 meses de idade) a mamadeira cheia. Ele estava com fome, chorava e estendia os braços na direção da mamadeira, durante todo o tempo em que o bico desta estava visível. Assim que Piaget virou a mamadeira, o bico ficou invisível. Laurent retirou as mãos e parou de chorar. Comportou-se ele como se a mamadeira não mais existisse (1936, Obs.78). Piaget interpreta esta observação da seguinte maneira: A mamadeira ainda não é um objeto que perdura no tempo e permanece idêntico a si mesmo através das mudanças de perspectiva. De outro lado, a mamadeira já é algo que a criança reconhece, algo que ela deseja coordenando a visão e o gesto de apanhar. Este "algo" não permanece no tempo. Piaget o chama de *imagem sensorial.* A imagem sensorial deve-se à coordenação dos sentidos entre si, respectivamente de um sentido com um certo ato de agarrar, tocar, chupar, etc. Estas imagens são de natureza fugidia, mas a criança já as atribui ao mundo exterior. O mundo da criança de três a cinco meses é, por isso, mais um mundo de eventos do que um universo de objetos.

Como Piaget conseguiu mostrar, a construção do *objeto permanente* se deve à coordenação de várias imagens sensoriais. Um objeto material normalmente tem vários aspectos que dependem seja da perspectiva visual seja de uma ação particular (pegar, sacudir, chupar, etc.). Um objeto é um con-

junto, um feixe ou – talvez melhor – uma função[5] de tais aspectos. Durante muito tempo a criança confunde o objeto com uma imagem sensorial; ela não procura objetos que o adulto escondeu diante de seus olhos. Os aspectos visuais ou acústicos, etc. – as imagens sensoriais – desaparecem; o objeto, então, não exite mais; e o que não existe, não pode ser encontrado. Numa fase mais avançada a criança, isto sim, procura um objeto escondido. Mas se você o coloca dentro de uma caixinha e a caixinha sob uma toalha, então a criança levanta a toalha, mas em vez de abrir a caixa ela desiste por não ter encontrado o objeto. Outra observação: Se nós escondemos o brinquedo sob uma almofada à esquerda, a criança o encontra sem dificuldade; mas quando, depois, o escondemos sob uma almofada à direita, a criança (apesar de ter observado a nossa manobra) continua procurando o objeto à esquerda. Parece que na sua consciência o objeto ainda está ligado à ação coroada de êxito. Ação e objeto – eu e mundo exterior – separam-se gradativamente na medida em que o objeto se torna conscientizado como sendo um feixe de aspectos ou imagens diferentes. Utilizando a linguagem que Piaget criou para descrever certas dificuldades da criança maior, podemos falar de uma falta de *reversibilidade*. O lactente, de uns cinco ou seis meses, chupando no peito da mãe, é um exemplo: Você pode observar que quando a mãe vira a criança e lhe oferece o outro peito, a criança vira a cabecinha na mesma direção como antes, isto é, na direção contrária ao peito!

No nível I existem, então, dois tipos de coordenação: primeiro, uma coordenação de sensações entre si e uma de coordenação entre ações e sensações; provêm daí as imagens sensoriais. Segundo, uma coordenação destas imagens entre si, embora já representam elas o resultado de uma coordenação. Agora, fato importante para compreender as dificuldades típicas do lactente: Para compor a visão de um objeto material, a criança deve coordenar os vários aspectos do objeto; cada aspecto corresponde a uma imagem sensorial. Para coordenar imagens sensoriais entre si – umas dadas aos sentidos e outras não – as que não estão presentes devem ser lembradas ou representadas. Quando vejo um objeto de frente, imagino – talvez de maneira muito vaga – seu verso.

A capacidade de lembrar ou representar imagens sensoriais é, então, um pressuposto para que a criança tenha a visão de um objeto concreto. Parece, portanto, que a representação tem algo a ver com uma coordenação de segundo grau: coordenação de imagens sensoriais que já são, elas mesmas, resultados de uma primeira coordenação. É verdade que Piaget não distingue entre coordenação de primeiro e de segundo grau. Mas esta diferença facilita a análise do desenvolvimento intelectual que acontece no primeiro ano de vida. Esta análise nos mostra que o desenvolvimento intelectual do nível I abrange duas fases bem diferentes, durante as quais o Eu e o mundo exterior, na consciência do nenê, se diferenciam gradativamente. Se levamos em conta o adualismo inicial entre o Eu e o mundo ambiente como uma fase inicial, podemos até distinguir três fases (I.1, I.2, I.3, no Esquema da p.5): a fase do adualismo, uma fase de coordenação entre ações e sensações (fase da construção da imagem sensorial) e uma fase de coordenação das imagens sensoriais (fase da construção do objeto permanente).

Paralelamente ao surgimento das imagens sensoriais surgem as primeiras ações intencionais – atos, por exemplo – com os quais a criança tenta fazer com que fenômenos interessantes perdurem ou se repitam. E, junto com a construção do objeto permanente, surge a representação: A criança de dezoito meses não apenas consegue representar-se objetos ausentes, mas também ações. É a abstração reflexiva que faz com que agir e saber, agir e representar, agir e planejar separam-se cada vez mais; apenas a criança de dezoito meses chega a representar-se certas ações e, graças à representação, planejá-las.

Um exemplo. Piaget descreveu como sua filha Lucienne (na idade de 1 ano e quatro meses) procurou um colar numa caixa de fósforos. Não sabendo o que fazer – a caixa estava quase fechada, a fenda de três milímetros era estreita demais para introduzir os dedos na caixinha – de repente a criança começou a abrir e fechar a boca. Ela a abriu cada vez um pouquinho mais e de repente pegou a caixinha e conseguiu abri-la (1936, Obs.180). A representação do ato de abrir a caixa estava unida à ação motora executada pela boca. A representação emancipa-se cada vez mais da ação motora. Recentemente meu filho (1 ano e 8 meses), sentado no meu colo, ouviu um cavalo passando na rua, sem vê-lo. Começa ele imitando o trote do cavalo, dando estalos com a língua, e de repente imita com seu corpo os movimentos do cavaleiro.

O ato da representação trouxe consigo a ação sensório-motora.

Nível II

Passemos agora ao nível II. Este nível começa mais ou menos com um ano e meio e dura até a idade de 6, 7 ou 8 anos. Num certo sentido repete-se o caminho percorrido no nível I, mas com uma diferença essencial: a inteligência do nenê desenvolveu-se no plano sensório-motor, e agora o desenvolvimento atinge o plano da representação. Ao adulismo entre eu e meio ambiente que houve nos primeiros meses corresponde agora ao que Piaget chama de *egocentrismo:* a criança reduz as perspectivas de outras pessoas à sua própria perspectiva. Ela sabe bem que outras pessoas têm corpos diferentes e situam-se em lugares diferentes. Mas ela não compreende que a estes corpos pertencem sentimentos diferentes e que aos diferentes lugares correspondem perspectivas diferentes. A criança de 2 ou 3 anos que sente dores acha que a tia também deve sentir estas dores. Quando uma criança desta idade esconde seus olhos pensa que, não conseguindo mais ver os outros, os outros também não podem mais vê-la!

A noção de *egocentrismo* que Piaget usou a partir de 1923 foi muito criticada e muitas vezes mal entendida. Ser egocêntrico, no sentido de Piaget, não significa ser egoísta. A noção de egocentrismo não tem conotações morais, mas apenas cognitivas. – Outro ponto importante: ser egocêntrico não implica ter consciência clara de si mesmo. Bem ao contrário! Muitos leitores acharam estranho que Piaget falasse de um egocêntrico que não possui auto-consciência[6]. O fenômeno detectado por Piaget, porém, nada mais é do que uma conseqüência da não-diferenciação da qual já falei antes. Esta não-diferenciação é uma moeda que tem duas faces. O egocentrismo – a redução das perspectivas alheias à própria – é apenas uma. A outra face é a redução da própria perspectiva a uma perspectiva alheia. Este lado da moeda manifesta-se na tendência da criança de 2, 3, 4 anos de imitar outras pessoas, animais e até objetos não vivos. Uma filha de Piaget, p.ex., entrou no escritório do pai, parou do lado dele e começou a oscilar com seu corpo, gritando "bum, bum..." O pai pediu silêncio porque tinha de trabalhar. A filha respondeu: "Não posso, sou a campainha". Alguns dias antes a família tinha visto um grande sino repicando. Era este fato que a menina estava, agora, imitando. A imitação é um sinal de que a criança identifica-se, em certos momentos, com outras pessoas ou animais ou objetos. O egocentrismo, então, não é a característica principal da criança pequena. A característica principal é a não diferenciação entre o Eu e o ambiente e, como veremos, a incapacidade de representar-se relações em geral. Egocentrismo e tendência à imitação são manifestações complementares desta incapacidade. Piaget costumava enfatizar muito mais o egocentrismo do que a imitação.

Num certo sentido, a noção de egocentrismo não é de fato muito clara. Piaget diz, às vezes, que o egocentrismo se manifesta na *incapacidade de distinguir* a perspectiva de outrem da perspectiva própria. Outras vezes ele descreve o egocentrismo como sendo a manifestação da *incapacidade de coordenar* perspectivas já conscientes como sendo distintas. Acho que Piaget, na verdade, fala de dois fenômenos diferentes: existem dois tipos de egocentrismo, um no sentido estrito (segundo o qual a criança não distingue perspectivas diferentes) e um no sentido lato (segundo o qual a criança distingue as perspectivas, mas não consegue coordená-las).

Estudando o material empírico que Piaget apresenta nos seus livros, podemos distinguir, no nível II, três fases de egocentrismo (II.1, II.2, II.3, no Esquema à p.5): uma no sentido estrito que é, ao mesmo tempo, uma fase de não-distinção estrita entre a perspectiva própria e a alheia; depois, uma no sentido lato de distinção mas sem coordenação das perspectivas; finalmente, uma fase de descentração total que marca a transição para o nível III.

Na primeira fase – de indiferenciação entre a consciência própria e a consciência alheia – a criança pensa que outras pessoas sentem as suas dores, mas também se identifica com as opiniões de pessoas que as impressionam, e identifica-se até com os heróis nos contos de fada. Uma criança desta fase pensa, depois de receber uma nova informação de outrem, que ela já sempre sabia disso. No mesmo período, a criança não possui consciência de relações, e este fato caracteriza seu pensamento social assim como seu pensamento lógico–matemático e sua representação espacial.

Antes de 4 anos, a criança não tem consciência dos lados direito e esquerdo. Ela não faz a comparação: João é maior do que Maria. Para a criança João simplesmente é grande e Maria pequena. A criança não tem

noção de relação entre indivíduo e espécie. O caracol é, como vimos, ambas as coisas ao mesmo tempo. No "chapeuzinho vermelho" a criança conseqüentemente encontra "o lobo" e não "um lobo". – Se você viaja com uma criança de 3 ou 4 anos e atravessa a fronteira para um outro país, pergunte à criança se o sol, nesse país, é o mesmo ou é outro; você vai dar-se conta de que a criança dificilmente sabe responder...

Vejamos bem! – Piaget não diz explicitamente que falta, nesta idade, a consciência de relação (relação lógica, quantitativa, espacial, temporal, etc.), mas afirma que no nível II se repete, no plano representativo, o desenvolvimento que foi percorrido no nível I, no plano da vida motora e sensorial. A tese da falta de consciência da relação ou da ausência da capacidade de representar-se relações fecha bem com a colocação de Piaget de que o recém-nascido vive num mundo adualista. Adualismo também significa falta de consciência de relações mas o que falta no nível II é a *consciência representativa* de relações, enquanto que no nível I falta até *consciência* de relações *no plano da ação*. Piaget explora uma hipótese que se tornou famosa e que fora elaborada por Jerôme Bruner[7], a hipótese de que o conhecimento humano não apenas atinge um plano, mas vários planos. Bruner fala do *saber enativo* para salientar o fato de que existe um saber implícito na própria ação. Num plano superior existe um *saber icônico* – um saber representativo. E, finalmente, existe um *saber simbólico*, ligado à língua. No nível I, então, surge, segundo Piaget, um saber intrínseco às ações, no nível II um saber representativo e, mais adiante, um saber apoiado na competência lingüística. No começo do nível I falta o saber das relações no plano das ações e "a fortiori" nos planos superiores. No começo do nível II falta a consciência representativa das relações. Mas em cada nível esta consciência constrói-se gradativamente.

Numa *segunda fase* do nível II, a criança conhece relações e consegue considerá-las na representação. P.ex., distingue, agora, indivíduo de espécie, e, no âmbito do espaço, distingue esquerda de direita. Mas, com respeito às relações, enfrenta ela várias dificuldades admiráveis, como, p.ex., não compreende que um lápis pode estar localizado à esquerda de uma borracha e à direita de um livro, porque o que está à esquerda não pode estar à direita! A criança não consegue ordenar varinhas de diferentes comprimentos, se cada uma varia 2 ou 3 milímetros com relação a outras. Ela não consegue procurar a vara mais curta e pôr ao seu lado a segunda vara mais curta, e assim por diante. Por que ao olhar da criança uma varinha que é mais comprida do que uma outra não pode ser, simultaneamente, mais curta do que uma terceira? O psicólogo suíço chama isso, mais uma vez, de *irreversibilidade* do pensamento: A criança não consegue reverter a relação "mais comprida".

Outros exemplos: A criança distingue entre direita e esquerda, mas não consegue reverter esta relação, por isso não sabe determinar qual o braço direito e qual o esquerdo de uma pessoa que está à sua frente. Não sabe antecipar o fato de que a igreja que está à sua esquerda quando ela vai para escola, está à sua direita quando volta para casa. Qual é a dificuldade? – Para conseguir resolver este tipo de problema a criança deve coordenar duas relações: a relação entre esquerda e direita e a relação entre as orientações das pessoas que estão sentadas uma em frente à outra. A explicação que Piaget dá – falta de reversibilidade do pensamento – não me parece bastante profunda. Pois, de onde vai surgir a reversibilidade? Proponho que a dificuldade da criança, nesta segunda fase, está baseada na sua incapacidade de coordenar duas relações. A não-reversibilidade segue daí como caso especial.

O fracasso na coordenação de duas relações, aliás, nem sempre mostra um aspecto de irreversibilidade. Vejamos um exemplo: "a noção de tempo na criança": na opinião de uma criança de 4, 5 anos é mais antigo quem é maior, quem cresceu mais. Inclusive plantas maiores são estimadas como mais antigas. A criança não consegue desvincular as relações *maior* e *mais antigo*. Ser maior é algo visível, ser mais antigo não é visível. Outro: se você mostra à criança a competição entre um automóvel e uma bicicleta (a bicicleta gasta mais tempo e percorre um trajeto menor que o automóvel), a criança diz que o automóvel moveu-se mais tempo. Confunde ela, novamente, a relação temporal que não é visível, com a relação espacial que é visível.

Para compreender a noção de tempo, a criança precisa coordenar duas relações: a de duração e a de anterioridade. O fato de que João é mais velho do que Maria significa: 1) João viveu mais tempo (a duração de sua vida é maior) e 2) João nasceu antes (posição anterior na ordem dos eventos). Vemos, novamente, que a peculiaridade do pensamento de uma criança de 4, 5 anos em diante está no fracasso da coordenação de duas relações.

Mencionamos um exemplo famoso que nos permite dar um passo adiante: se você mostra à criança, digamos, 7 bolinhas de madeira das quais 5 são marrons e 2 brancas, e se você pergunta, se há mais bolinhas marrons ou mais brancas, a criança não tem dificuldade de responder. Ao invés, se você pergunta a ela se há mais bolinhas marrons ou bolinhas de madeira (se há mais bolinhas na parte maior ou mais no conjunto total), então a criança, abaixo de 6 anos, diz normalmente que há mais bolinhas marrons, porque sobram apenas duas brancas. Para dirimir dúvidas, quero alertar que a dificuldade não é causada por um mal entendido porque, mesmo quando a criança repete corretamente a questão, a sua resposta costuma ser errada. Em todas as partes do mundo, foi repetida esta investigação, e mesmo os críticos de Piaget receberam da criança o mesmo tipo de resposta. – Qual é a dificuldade? A criança encontra-se diante de uma quantidade de, digamos, 7 bolinhas reais. Mas, o que é mais real: a totalidade das bolinhas de madeira ou a parte das bolinhas marrons? Para comparar a parte com o todo, a criança deve pôr a parte do lado do todo (linha ii):

i. ●●●●● ○○

ii. ●●●●●

Mas isso não é possível sem destruir a série original, na qual permanecem só as bolinhas brancas, as quais a criança costuma corretamente apontar. Existe, como sabemos, um truque para resolver o problema: para comparar a parte com o todo, pomos a parte ao lado do todo, mas fazemos isso apenas na *representação:* as bolinhas da linha ii, então, não existem materialmente. – Se vocês me perguntarem: mas por que a criança de 5, 6 anos não consegue formar uma imagem representativa das bolinhas marrons (parte)? – eu respondo: a criança consegue representar objetos e até conjuntos de objetos; a representação é uma capacidade que já surge com 18 meses aproximadamente. A dificuldade da criança é outra: ela não consegue *comparar* algo que é dado na representação apenas. Pois, para fazer esta comparação a criança precisa ir além da representação. Se esta operação ainda é um ato representativo então é uma representação de *segundo grau*.

O exemplo da coordenação da esquerda e da direita mostra a mesma peculiaridade: uma criança de 5 anos, sentada frente a frente com outra pessoa, consegue, sem dúvida, representar a situação na qual está situada esta pessoa. Mas *uma* coisa é fazer isso e *outra* coisa é coordenar direita e esquerda na situação representada com direita e esquerda na situação própria da criança. Para conseguir isso, é preciso, mais uma vez, operar sobre uma representação. Se esta operação é de natureza representativa, então é ela uma representação de segundo grau. Os outros exemplos mencionados – ordenar varinhas segundo o cumprimento, p. ex. – mostram a mesma dificuldade.

A *terceira fase* do nível II, então, é caracterizada pela capacidade de coordenar duas relações (espaciais, sociais ou lógicas). Esta coordenação pressupõe que o nível representativo seja superado. Isso é possível apenas graças à abstração reflexiva. Ela faz com que os atos representativos tornem-se conteúdo de novos atos intelectuais – do pensamento operacional. A terceira fase do nível II (na qual os problemas mencionados são resolvidos) coincide com a transição para o nível III.

No nível III, nível das chamadas operações concretas, começa o pensamento lógico. Uma condição necessária do pensamento lógico, parece ser, então, a capacidade de coordenar relações, e a condição necessária desta coordenação parece ser a capacidade de emitir atos representativos de segundo grau. – Isso, aliás, é minha análise; não é a análise de Piaget que se limita a falar, aqui, do pensamento tornado reversível; a lógica, diz ele, surge da reversibilidade[8], enquanto que eu tento explicar, também, a própria reversibilidade.

O nível III

Passemos para o nível III. A criança deste nível (idade de 7/8 a 11/12 anos, em média; a idade do escolar no Primeiro Grau, portanto) consegue resolver problemas lógicos básicos tais como chegar a conclusões segundo a lei da transitividade (A>B, B>C, então A>C), ela sabe coordenar as direções espaciais subjetivas (esquerda-direita) em posições diferentes, consegue coordenar a seriação de pontos temporais com a duração entre eles, e assim por diante. No âmbito social a criança consegue conversar de maneira não egocêntrica, a saber, pôr-se na situação de outrem sem perder de vista a própria perspectiva pessoal. Em comparação com isso a criança de 3 ou 4 anos identifica-se com as pessoas na situação das quais ela se

põe, isto é, não distingue entre as visões própria e alheia. No começa do nível II, falta totalmente esta diferenciação. Numa fase ulterior – 4 ou 5 anos – a criança é capaz de fazer esta distinção, ela diferencia entre a perspectiva própria e as perspectivas alheias, mas não consegue coordená-las e não conhece ainda a necessidade de que, às vezes, precisa convencer outras pessoas com argumentos. O começo da argumentação começa apenas no nível III, nível das chamadas operações concretas.

O pensamento neste nível, já parcialmente lógico, permanece ligado à realidade concreta. Em outras palavras, a criança consegue resolver apenas problemas concretos. Um exemplo: se você pergunta a uma criança de 8 anos: "Hà mais pássaros ou mais andorinhas?", ela não sabe responder. Olhar pela janela e contar os pássaros lá fora seria uma tentativa que não adiantaria muito, porque desta maneira não conseguiria também enxergar todos os pássaros do mundo. Se você, ao invés, dá à criança 7 bolinhas de madeira de 2 cores e pergunta a ela se há mais bolinha com uma das cores ou mais bolinhas de madeira, ela responderá sorrindo e facilmente dará a resposta correta!

Na interação social a criança do nível III dá-se conta das diferenças que no *plano psicológico* existem entre ela e outra pessoa. A diferença no plano físico já é consciente em crianças de um ano e meio. No nível II – pré-operatório – a criança já consegue influenciar intencionalmente o humor de outrem, mas faz isso de maneira espontânea, não reflexiva, enquanto que, no nível III, dedica mais atenção consciente aos humores, sentimentos e disposições e, evidentemente, às intenções. É verdade que a criança de 2 anos já sabe de intenções: a predileção pelo *não*, típico desta idade, é um sinal de que as próprias intenções individuais estão sendo descobertas: com o *não* a criança mostra estas intenções de maneira implícita aos seus próximos. Na mesma idade (senão antes) a criança compreende uma grande parte das intenções de seus pais – p.ex., a intenção de lhe trocar as fraldas, de sair. Ela adivinha também os interesses de seus próximos com relação a si mesma e tenta influenciá-los com ações espontâneas. Por exemplo, chorando a criança pequena tenta recuperar, atrair a atenção de sua mãe quando esta se ocupa com outra coisa. Nesta idade, porém, a consciência das intenções e interesses, permanece intrínseca ao comportamento, não é, portanto, reflexiva. No nível III, apenas, a criança começa a pensar e refletir sobre intenções e interesses interpessoais.

São nítidas as conseqüências desse avanço no âmbito do julgamento moral; na compreensão da mentira, por exemplo:

Uma criança de 4 ou 5 anos pensa que *mentir* é dizer algo proibido, algo como uma maldição. Crianças maiores descobrem que mentiras são enunciados falsos e pensam que toda a fala errada é uma mentira: erro e mentira não são distinguidos. Apenas com 8 anos, aproximadamente, as crianças se dão conta da importância da intenção e compreendem que mentir é dizer intencionalmente, de propósito, algo que não é verdade. – Mais um exemplo para demonstrar a reflexão sobre intenções interpessoais: B. Freitag perguntava a algumas crianças qual de dois meninos está mais errado, se um menino que quebra um prato tentando mexer no doce o que lhe foi proibido expressamente pela mãe, ou se um menino que lavando a louça quebra dois ou três pratos[9]. A resposta típica do nível II baseia-se na conseqüência material ou física da ação a ser julgada, enquanto que a resposta típica do nível III baseia-se na reflexão da intenção. A criança menor argumenta, p.ex., que a mãe "briga duas vezes" com o menino que lavou a louça, porque ele quebrou dois pratos; este menino, então, é mais culpado. – Já uma crinaça maior leva em consideração também o propósito da ação e dá mais peso ao seu raciocínio do que à conseqüência material da ação. Este exemplo mostra, mais uma vez, a importância, no nível III, da coordenação de duas relações, a saber, da relação *intenção-ação* e da relação *ação-conseqüência*.

Em princípio, o nível III pode ser subdividido (como os níveis anteriores) em 3 fases, com critérios semelhantes aos critérios das fases dos níveis I e II: a primeira fase se caracteriza pela falta de consciência de relações – relações, porém, de um novo tipo. Na segunda fase há consciência destas relações, mas ainda falta a capacidade de coordenar duas relações; e, na terceira fase, que conduz ao nível IV, há coordenação destas relações. Para explicar isso, vou recorrer a dois tipos de exemplos.

O primeiro é o exemplo dos números[10]. Quando a criança entra no nível III está madura para freqüentar a escola. Para crianças desta idade os números têm a essência de quantidades de objetos naturais. Não é por acaso que os matemáticos falam de "números naturais": 1, 2, 3, 4, etc.

Operar com números naturais é uma atividade mental que permite estabelecer certas relações entre os números. As primeiras relações numéricas que a criança deve enfrentar, são a *diferença* numérica (que tem algo a ver com a inversão da adição – a diferença entre 8 e 6 é igual a 2) e a *relação numérica* (que está ligada à inversão da multiplicação – a relação entre 12 e 4 é igual a 3). Como sabemos, a inversão da adição e a inversão da multiplicação criam problemas que não são próprios da adição ou da multiplicação. Está claro que 8 + 12 = 20. Mas o que acontece se invertermos esta operação? 8 - 12 = ? O resultado não é um número natural. A criança da primeira série não compreende que *todos os tipos de relações* entre números naturais podem ser representados como números, porque o número para ela é o número natural. A incapacidade de representar números negativos (ou quantidades negativas) mostra a dificuldade que a criança tem com respeito à representação das diferenças numéricas. Com respeito à multiplicação e à sua inversão a situação é parecida: fica claro que 4 x 3 = 12. Mas o que acontece se invertermos esta operação? 4 : 3 = ? O resultado, novamente, não é um número natural mas uma relação entre números naturais.

Na segunda fase do nível III a criança consegue calcular com números negativos e com frações. Mas não sabe, ainda, coordenar relações numéricas porque não possui o que Piaget chama de "esquema da proporcionalidade". Com 10 anos a criança descobre certas relações proporcionais em situações empíricas, mas não consegue generalizá-las, e por isso não adquire, por via de abstração, o esquema da proporcionalidade: um exemplo: 4/12 = 1/3; em nível mais geral: a/b = c/d. O sinal "=" ("igual") representa, pois, uma relação – a igualdade – entre duas relações numéricas. A *proporcionalidade* caracteriza-se, então, como uma *relação entre relações* numéricas. A proporcionalidade desempenha um grande papel em toda nossa cultura que é dominada pelos números e pelo dinheiro. Já Aristóteles mostra que, na questão da justiça, entra a estrutura da proporcionalidade. Pode-se dizer, até, que a justiça se define pela proporcionalidade; entende-se, assim, porque a balança é o símbolo da justiça (como mostrou Piaget, a balança ainda não é compreendida pelas crianças do nível III). Ninguém sabe melhor do que os assalariados que, para manter a justiça, seria necessário aumentar os salários mensalmente na proporção da inflação. Outro exemplo: é injusto pagar um salário diferente a duas pessoas que trabalham durante o mesmo tempo fazendo a mesma coisa. Ao invés, quem trabalha n vezes mais merece um salário n vezes mais alto (se os salários forem baseados nos serviços prestados e não nas necessidades que os trabalhadores têm). A relação entre salários diferentes s e s é justa se ela for igual à relação dos períodos respectivos de trabalho

$$(ta \text{ e } tb): \quad \frac{sa}{sb} \quad \frac{ta^{11}}{tb}$$

Voltemos às crianças do nível III. Suas dificuldades são bem mais básicas do que as questões mencionadas: antes de passar ao nível IV a criança dificilmente consegue manusear o esquema da proporcionalidade. É verdade que em certas situações a criança parece dominar, intuitivamente, a proporcionalidade, mas esta dominação não é refletida. – Exemplo: a criança sabe, normalmente, ler o relógio ou o termômetro. Na idade de 8 a 9 anos, ela sabe, olhando para o relógio, a hora, e olhando para o termômetro, a temperatura. Mas ela não compreende a filosofia implícita nestes instrumentos. A medição de quantidades físicas invisíveis como tempo, temperatura, peso, força, etc., está fundamentada no esquema geral da proporcionalidade: diferenças de comprimento (p.ex., da coluna de mercúrio no termômetro) ou diferenças de abertura de ângulos (no caso do relógio) correspondem a diferenças entre quantidades invisíveis como temperaturas, durações temporais, etc.; o princípio da correspondência quantitativa mais simples é dado pela proporcionalidade. A criança começa a dominá-la a partir dos 11 ou 12 anos, apenas.

Um outro exemplo: *no começo do nível III*, a criança não compreende que o tempo decorre com velocidade sempre igual. Ela acredita, p.ex., que o ponteiro de um hodômetro avança mais rapidamente quando se mede movimentos rápidos do que quando se medem movimentos mais lentos (1946, Cap. VIII). Pela mesma razão as mesmas crianças conseguem comparar as velocidades de dois veículos que percorrem trajetos diferentes com velocidades diferentes apenas quando os movimentos são simultâneos. Se há defasagem temporal entre os movimentos, a criança fracassa, por falta de métrica temporal:

$$\text{Veículo A: } \frac{\text{trajeto d}}{\text{tempo t}}$$

Veículo B: $\frac{\text{trajeto d}}{\text{tempo t}}$ (d = distância)

(ta = tb; a duração é igual, mas não simultânea).

Se $\frac{da}{ta} > \frac{db}{tb}$

, a velocidade do veículo A é superior àquela do veículo B e vice-versa.

Na *segunda fase* do nível III a criança torna-se capaz de fazer este cálculo de maneira empírica, sem generalizar a situação e sem recorrer ao esquema da proporcionalidade (1946a, 199f.). Quem dispõe deste esquema facilmente chega a resolver o problema, mesmo se a duração t e a duração t não são iguais.

Nível IV

Passemos finalmente ao nível IV. É o último nível sobre o qual Piaget e os seus colaboradores fizeram pesquisas empíricas (1955). Chama-se a este de o nível das operações formais porque as pessoas deste nível conseguem pensar formalmente. O raciocínio, antes concreto, torna-se abstrato. A questão, se há mais pássaros ou mais andorinhas, é, agora, facilmente respondida, porque o pensamento emancipa-se da presença do material concreto. Domina-se o raciocínio silogístico do tipo: se todos os A são B e se todos os B são C, então todos os A são C, qualquer que seja a natureza concreta dos A, B e C. O sinal mais seguro do fato de que o pensamento alcançou o nível IV é o raciocínio hipotético e dedutivo, raciocínio que inicia por hipóteses e procede segundo regras lógicas (ou regras baseadas em nossos conhecimentos das leis causais). "Se o desmatamento das florestas tropicais for contido, então o aumento da temperatura média no mundo também será contido" – é uma proposição hipotética e dedutiva – ela não diz nada sobre a probabilidade de que o desmatamento será contido ou não, mas apenas tira uma conclusão do fato hipotético de que numa data x o desmatamento será contido.

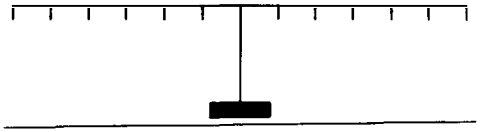
Piaget tentou explicar as operações formais com o cálculo proposicional. Segundo ele quem consegue coordenar duas proposições ligadas entre si por operadores lógicos (como: "e", "ou", "ou...ou...", "se...então...", "nem...nem...", etc.), domina as operações formais. Piaget, no entanto,foi muito criticado por esta tese, porque parte da hipótese de que o cálculo proposicional já é dominado no nível III, ou até antes. Por exemplo, a conjunção do tipo "João toma o ônibus e Maria toma o táxi" é usada e compreendida a partir de, pelo menos, 5 ou 6 anos. Evidentemente, esta compreensão não é total (a criança da primeira série não sabe, explicitamente, que uma tal proposição é falsa se por acaso *ou* João não toma o ônibus *ou* Maria não toma o táxi). – Outra objeção baseia-se no fato de que o *condicional* ("*se* o ar se resfria, *então* começa a chover") causa problemas até para adultos. Quem não estudou a lógica dificilmente conhece de cor as regras da não-validade do condicional. Se considerarmos a proposição citada como uma lei geral, esta lei não perderá sua validade caso chova sem resfriamento do ar – fato que, para muitos adultos, é difícil de compreender.

A lógica proposicional sequer é dominada pela maioria dos adultos europeus e norte-americanos.

Piaget explica o pensamento formal do nível IV afirmando que ele está baseado em operações sobre operações; em operações de segundo grau, portanto. – Um exemplo disto é a *combinatória*. A combinatória não consiste em classificar objetos segundo características exteriores, mas em coordenar todas as maneiras possíveis de classificar (ou combinar) objetos. Os experimentadores do grupo de Piaget apresentaram à criança uma série de copinhos com líquidos incolores, p.ex. Uma dada combinação de três líquidos resultou num líquido amarelo e da adição de um quarto líquido resultou o desaparecimento da cor. Os experimentadores pediram às crianças que procedessem à experimentação com os líquidos até encontrarem a combinação certa para a produção do líquido amarelo e, depois, para a neutralização da cor. Descobriram eles que as crianças do nível III não procediam metodicamente; não conseguiam, por conseguinte, encontrar a combinação certa (ou apenas a encontravam por acaso), enquanto que as crianças acima de 11 ou 12 anos utilizavam um método sistemático, misturando líquidos, primeiro de dois em dois, em seguida de três em três, e assim por diante. A existência do método sistemático pressupõe a capacidade de operar sobre operações. Cada combinação particular de líquidos é uma operação de primeiro grau. A operação de segundo grau consiste na coordenação das combinações particulares; consiste, portanto, naquela operação mental

que define a ordem entre todas as operações do primeiro grau.

Um segundo exemplo que mostra a natureza operacional do pensamento no nível IV é dado pelo experimento da balança. Para



contrabalançar um peso dado (lado esquerdo) temos várias possibilidades: ou pomos o mesmo peso à mesma distância (do lado direito) ou utilizamos um peso maior que deve, então, ser posto mais perto do centro da balança ou, finalmente, colocamos um peso menor mais longe do centro. Entre peso e distância há uma relação de inversa proporcionalidade: quanto maior o peso, tanto menor será a distância do centro para garantir o equilíbrio, e vice-versa. – A força F, que puxa para baixo o braço direito da balança, equivale ao produto do peso e da distância.

Medir peso significa comparar pesos por referência a um peso padrão. Isto é uma operação. Coordenar pesos diferentes com diferentes distâncias, de tal maneira que peso e distância se compensem, é uma coordenação de operações; uma operação de segundo grau, portanto.

Quero fazer uma rápida menção a um fato que é básico para todas as ciências quantitativas: de onde sabemos que uma medida, que nos serve de padrão, parece ser sempre a mesma? Como sabemos que um grau permanece sempre um grau e não se torna, de repente, um grau e meio? – Não sabemos isso, mas o pressupomos ao medirmos. O mercúrio, p.ex., ao ser aquecido pela mesma quantidade de graus, dilata-se sempre na mesma medida. Isso é verdade por causa da convenção segundo a qual medimos a temperatura pela dilatação do mercúrio. Existem outras convenções que são baseadas, na maioria, em materiais que se dilatam/alargam ao aumentar a temperatura. Casualmente, muitos materiais (não todos – a exceção mais famosa é a água) dilatam-se de maneira proporcional, o que facilita muito nossas convenções de medição da temperatura.

Um exemplo mais difícil é o do cálculo do valor efetivo de uma mercadoria ou de um serviço, durante a variação do padrão do valor – a moeda – como acontece no Brasil! Neste caso, é preciso recorrer a um outro padrão: ao dólar, p.ex. Mas o dólar também não é estável. Aliás, nenhuma moeda do mundo o é de maneira absoluta. O que conseguimos calcular, ultimamente, são os valores relativos a certas unidades que servem de base e que são tratadas como se fossem invariáveis. Na economia, portanto, as convenções de medição são mais instáveis do que na física[11]. – No entanto, até o comprimento da barra que serve como metro padrão, em Paris, varia (muito pouco, mas varia) com a temperatura. A idéia de invariância está baseada, por conseguinte, na idéia de co-variação que nos reconduz ao esquema da proporcionalidade. Há interdependência entre invariância e proporcionalidade, e esta interdependência é básica para toda a medição na física como também na economia. Apenas na matemática pura o problema não surge, porque a medida que serve como base é o número 1, e este número permanece sempre o mesmo.

Na *primeira fase* do nível IV, a criança descobre que quanto maior o peso tanto menor será a distância do centro. Mas este "quanto-tanto" permanece qualitativo. A criança não começa, ainda, a experimentar sistematicamente. Isso só acontecerá numa *segunda fase*, na qual a criança se interessará realmente em explorar as relações numéricas entre quantidades (fatores) físicas. O próprio Galileo, que explorou o pêndulo e o plano inclinado, experimentou muito tempo antes de descobrir que no plano inclinado a função entre tempo e trajeto é quadrada: uma bola percorre em um segundo, num plano inclinado, uma unidade espacial, em dois segundos quatro unidades, em três segundos nove, etc.

Com a reflexão sobre o esquema da proporcionalidade (que serve de base às funções lineares) abre-se o universo matemático das funções lineares, e com a reflexão das funções abre-se o universo do cálculo diferencial e integral. Não tentarei responder à questão de se estes universos já são acessíveis ao pensamento do nível IV ou se o superam. É possível que eles o superem porque as operações que Piaget chama de formais são, na verdade, ainda concretas, parcialmente ao menos. Pois, uma criança de 11 ou 13 anos precisa, ainda, de uma balança concreta para descobrir a proporcionalidade em todos os seus detalhes. E na combinatória, precisa dos copinhos com líquidos para tentar descobrir um método sistemático para a solução do problema. As questões da combinatória matemática são muito mais difíceis e formais do que isso. Lembro um exemplo, apenas: existem quantas possibilidades de

distribuição de 6 pessoas em 8 compartimentos de um trem?

O desenvolvimento social

Piaget dedicou sua obra em primeiro lugar à pesquisa sobre a formação do conhecimento científico, isto é, dos conceitos matemáticos, lógicos e físicos. Apesar disso, Piaget tratou também de questões que tocam a afetividade e as relações sociais da criança. Duas destas questões revelam-se da maior importância:

1) Como se desenvolve o comportamento e a consciência social da criança, e
2) Qual a influência da cultura específica e do ambiente social no desenvolvimento cognitivo da criança?

Quanto à primeira questão (1), buscou Piaget respostas, em suas primeiras obras psicológicas, para várias perguntas sobre o comportamento social da criança. No livro sobre o julgamento moral na criança (1932) – aliás, o livro psicológico mais roubado das bibliotecas universitárias nos Estados Unidos – estudou a consciência que as crianças têm das regras sociais e do seu comportamento com respeito à solidariedade e à colaboração social.

Além deste livro existe o escrito de um curso que Piaget deu nos anos 1952–54 na Sorbonne, em Paris, no qual relaciona o desenvolvimento afetivo da criança com o seu desenvolvimento cognitivo (Piaget 1954). Infelizmente, este curso é pouco acessível e por isso pouco conhecido. Posso resumir, aqui, apenas algumas teses deste curso:

a) Piaget consegue, com a sua teoria, enriquecer e criticar a teoria de Sigmund Freud. Critica, por exemplo, a hipótese freudiana do narcisismo infantil. O narcisismo infantil, diz ele, é um narcisismo sem Narciso, porque a consciência do Eu surge depois daquela fase a que Freud chama de narcisismo. E o que freud chama de "escolha do objeto" (da pessoa de predileção) é baseado, segundo Piaget, numa construção, assim como a concepção de todo objeto individual o é. – Passemos para o nível II. Piaget fala de "heteronomia", designando assim aquela fase na qual tem origem, segundo Freud, a identificação com a autoridade (superego). Sob outra forma, aliás, esta identificação continua permanecendo no fenômeno a que Paulo Freire chama de identificação dos oprimidos com os opressores.

O leitor do livro de Piaget: *O Julgamento Moral na Criança* (1932) pode admirar-se do fato de que a criança adere, no seu período de egocentrismo, a uma atitude *heterônoma,* acreditando que as normas adultas têm valor e validade absolutos. A criança egocêntrica não só acredita nestas normas mas até as internaliza, sem compreendê-las inteiramente. Em vez de reduzir as crenças dos outros à própria perspectiva, o que seria normal para uma criança egocêntrica, identifiça-se com as convicções dos adultos mais próximos e com os seus imperativos. – Porém, o egocentrismo e a identificação com pessoas e normas alheias constituem, como já tentei mostrar, os dois lados da mesma moeda, a saber, a não-diferenciação entre fenômenos da consciência alheia.

b) No que toca o desenvolvimento do comportamento da consciência social da criança, o jovem Piaget (1932) distingue dois períodos maiores cujos traços principais são bem nítidos: no primeiro, que dura até a idade de 8 anos, a criança não distingue claramente entre regras sociais, normas morais e leis naturais. Quem desobedece a um imperativo social é julgado e castigado por processos da natureza física: a ponte quebra, e o ladrão cai na água. E, inversamente, a pedra que faz com que alguém nela tropece, é má. A criança avalia, nesta fase, as ações por relação aos seus resultados materiais e não por relação às intenções do ator. A criança percebe que os adultos costumam condenar danos materiais, logo as ações que causam prejuízo são más. Segundo Piaget, caracteriza-se esta fase pelo egocentrismo e pela heteronomia; fala até de "coerção do mundo dos adultos em relação à criança"; mas é claro que o grau no qual existe uma tal coerção pode ser influenciado pelo estilo educacional. No segundo nível – a partir de 8 anos, aproximadamente – o pensamento torna-se social. A criança dá-se conta da diferênça existente entre leis físicas e regras sociais. Regras sociais são convencionais, leis físicas não. Regras sociais podem ser mudadas (assim como regras do jogo), leis naturais não. A criança começa a refletir sobre intenções. Começa a colaborar com os outros.

Com a colaboração a criança torna-se, ao menos parcialmente, autônoma; isto é, distingue entre interesses e predileções dos adultos por um lado, e interesses e predileções das crianças por outro. Consegue, então, tomar distância com respeito às normas do adulto e a relativizá-las. As normas da colaboração tornam-se mais importantes

para a criança do que as normas inculcadas pelos adultos. As normas de colaboração tornam-se critérios na distinção entre atos justos e injustos.

No curso da Sorbonne, Piaget acrescentou mais uma fase que corresponde ao nível IV. Analisou a mudança que acontece, neste período, nos interesses da pessoa. O adolescente começa a identificar-se não apenas com pessoas mas com grupos – sua nação, sua classe social ou a humanidade em geral. A criança identificava-se, antes, com pessoas que a impressionavam e aderia a certos ideais por causa dos seus mentores. O adolescente orienta-se, agora, mais pelos ideais do que pelas pessoas e até toma os ideais como critérios para avaliar o comportamento das pessoas. – O adolescente tem (como se sabe) a tendência a aderir às idéias utópicas – sinal do egocentrismo característico do começo deste nível. Com o decorrer do tempo os seus ideais equilibram-se com a realidade – o que não significa que o adolescente submete-se simplesmente à realidade dada (o que, aliás, freqüentemente acontece de fato), mas sim que acomoda suas convicções às possibilidades e necessidades sociais: para transformar a realidade social é preciso de idéias já prenhes de realidade... Na fase da descentração nasce o interesse também para outros grupos e populações, e começa a brotar o sentimento de justiça, p.ex., contra as discriminações cometidas contra minorias e povos perseguidos.

c) Piaget mostra como as estruturas intelectuais influenciam, em muitos aspectos, *o desenvolvimento afetivo*. Levanta, p.ex., a hipótese de que os primeiros sentimentos estáveis surgem na criança na mesma idade em que esta termina a construção do chamado objeto permanente. Esta aquisição determina a transição do nível I para o nível II. Além disso, surgem, na entrada do nível III, as primeiras valorizações estáveis. Na mesma idade, forma-se a *vontade* enquanto capacidade de preferir desejos que são menos fortes mas que têm maior abrangência do que certos desejos imediatos. A vontade, como Piaget a analisa (1962), não é um impulso que apóia um desejo mais fraco para superar um desejo mais forte (como a explica William James); mas a capacidade intelectual de reorganizar, de administrar os desejos e interesses de tal maneira que seja possível determinar fins prioritários a longo prazo e, à base deles, planejar as ações próximas.

d) Isso me leva a uma noção central da obra de Piaget: a noção de *autonomia*. Segundo Piaget, uma criança se torna autônoma logo que consegue refletir sobre as normas e regras em vez de aceitá-las como sendo absolutas e imutáveis. A autonomia, neste sentido, surge no nível III e se aperfeiçoa no nível IV. Mesmo que Piaget não fale disso, é claro que a autonomia tem muito a ver com a vontade enquanto capacidade de determinar prioridades a longo prazo.

No nível IV, com o surgimento de interesses sociais, mudam também, ou ao menos podem mudar, as prioridades individuais. Piaget não elaborou uma concepção diferenciada da ação responsável. Mas é evidente que para uma tal elaboração a pesquisa piagetiana é de grande importância. Vale a pena mencionar, neste contexto, o impacto que a teoria piagetiana teve e ainda tem no pensamento do filósofo alemão Jurgen Habermas. Habermas[12] desenvolveu, a partir dos anos 70, uma teoria sobre o discurso imparcial ("discurso livre") e tentou fundamentar a ética nas normas subjacentes a este discurso. Piaget, e talvez ainda mais, por outro lado o psicólogo americano Lawrence Kohlberg (que continuou a pesquisa sobre o desenvolvimento do julgamento moral na criança), conseguiram mostrar que um discurso livre enquanto discurso imparcial dificilmente pode ser realizado por pessoas que não atingiram o nível IV.

A capacidade de entrar num discurso livre, assim como a autonomia, não crescem como plantas que precisam apenas de água e luz. Estas capacidades não são o resultado de um desenvolvimento automático, mas baseiam-se num exercício ativo. Assim, todas as estruturas cognitivas são adquiridas mediante a prática, também a autonomia deve ser exercitada. Quanto mais autoritária for a sociedade, tanto mais difícil será este exercício.

Passemos, então, para a questão 2: qual é, em geral, a influência do meio ambiente no desenvolvimento intelectual de uma criança? – Comentando os primeiros estudos interculturais que foram feitos nos anos 50 e que mostraram grandes defasagens na elaboração de esquemas básicos, como o esquema da invariância ou da proporcionalidade, Piaget salientou, inúmeras vezes, que o meio social influi na velocidade do desenvolvimento. Onde o ambiente social é pouco estimulante, o desenvolvimento decorre mais lento. Em muitos países do terceiro mundo, uma grande parte da população não atinge sequer o nível IV. – Por outro lado, segundo a opinião do

antropólogo canadense Chistopher Hallpike, muitas culturas indígenas levam seus membros a uma perfeição muito maior nas capacidades típicas do nível II (nível pré-operatório) do que culturas industriais. A experiência da vida e a sabedoria na convivência com a natureza são bem maiores nas culturas indígenas do que nas civilizações dominadas pela tecnologia (Hallpike, p. 56-57). Discute-se também a seguinte questão: a direção do desenvolvimento varia em função da diferenciação de culturas, pois em diferentes culturas certas estruturas básicas do conhecimento como a da invariância e a da proporcionalidade são adquiridas na base de conteúdos diferentes[13]?

Cumpre sublinhar mais um fato – fato bastante importante para uma sociedade tão diversificada como a do Brasil. Bárbara Freitag conseguiu mostrar, numa pesquisa feita em São Paulo, que a defasagem no desenvolvimento é uma conseqüência não apenas de culturas diferentes, mas também, e até mais, de classes sociais diferentes. O grau em que uma criança recebe estímulo depende das possibilidades econômicas do grupo social no qual a criança está vivendo. Quanto mais baixo o nível salarial do meio ambiente, tanto mais escassos e pobres os incitamentos sociais (Freitag[2], 1986, p.71). Este problema agrava-se, evidentemente, com a falta de escolarização. O desiderato de incitação causa normalmente um sério retardo no desenvolvimento cognitivo e pode até criar bloqueios. Nisso se acresce o problema (que, aliás e lamentavelmente, parece ser controvertido na Secretaria de Educação da atual administração municipal de Porto Alegre) da subnutrição. Segundo estimativas (que como se sabe são difíceis de precisar) a metade dos brasileiros vivem em níveis mínimos de subsistência (40 milhões) ou até abaixo dos níveis mínimos (30 milhões). Estima-se em 30 a 40 milhões, apenas, os brasileiros que estão acostumados a um mercado de consumo igual ao de um país europeu.

Piaget teve a sorte de formar-se numa época na qual estes fatos eram menos gritantes do que hoje; teve a sorte de formar-se numa sociedade que conhece os problemas do analfabetismo e da subnutrição apenas através do ouvir dizer. Enquanto chefe do *Bureau International d'Education* Piaget conheceu, evidentemente, estes problemas e procurou meios de enfrentá-los. – Porém, após demitir-se do *Bureau International*, em 1967, dedicou-se cada vez mais à pesquisa teórica em detrimento das questões de educação. Assim se explica o fato lamentável de que Piaget nunca manteve contato direto com Paulo Freire, mesmo naquele período dos anos 70 em que Freire, exilado, morou em Genebra, cidade onde trabalhava Piaget.

Assim mesmo, e apesar da unilateralidade logicista na qual Piaget faz culminar o desenvolvimento intelectual, as implicações educativas da psicologia de Piaget fecham bem com a pedagogia de Paulo Freire. Não obstante a nítida diferênça na origem cultural de jean Piaget e de Paulo Freire, ambos rejeitam a heteronomia. Piaget dedicou sua obra à defesa da autonomia da criança e Paulo Freire continua dedicando seus esforços pedagógicos à busca da autonomia dos povos jovens do Hemisfério Sul. Ambos, Piaget e Freire, apontam a conscientização e a autoreflexão como os veículos mais importantes para trilhar o caminho da autonomia. Ambos salientam o fato de que a tomada de consciência é incentivada pelo diálogo, pela interação social (Freire) ou, ainda, pela coordenação de perspectivas que nos leva à colaboração (Piaget).

NOTAS

1. Bringuier p. 96f., 191
2. A comparação com a revolução copernicana encontra-se em vários lugares na obra de Piaget (veja Kesselring 1981, p. 69-71 e p. 330, nota 16).
3. A noção de "abstração reflexiva" surge pela primeira vez em Piaget em 1950. Uma das últimas obras de Piaget (1977) é dedicada inteiramente a este assunto.
4. Veja, p. ex., Piaget 1961, p. 264 e 1977, p. 306.
5. Piaget fala de um "feixe". A noção "função" é usada por Ernst Mach.
6. Veja, p. ex., Piaget 1970 (Col. Os Pensadores), p. 15.
7. Veja as obras de J. Bruner mencionadas na bibliografia.
8. Às vezes Piaget utiliza a noção de *reversibilidade* também para caracterizar a capacidade de uma criança de 18 meses de orientar-se no espaço (ela consegue fazer desvios e voltar ao mesmo lugar através de outros caminhos). Na mesma idade aparece o esquema do *objeto permanente*. Saber que um objeto tem um avesso, implica conhecer a possibilidade de virá-lo (reversibilidade no plano da ação; veja Piaget 1937).
9. Freitag[2] 1986, p. 107-110. Este teste provém de Piaget 1932.
10. Veja, além de Piaget 1941, os ensaios dedicados à compreensão de relações numéricas, em Piaget 1977.
11. A situação evidentemente se complica sob perspectiva qualitativa. Já Aristóteles (Ética a Ni-

cômaco, Livro 5) mostrou a arbitrariedade na escolha dos aspectos a serem considerados como sendo importantes para uma tentativa de realizar condições justas. Cornelius Castoriadis reforça esta questão com respeito à polftica salarial.

12. Veja as obras indicadas na bibliografia.
13. Dasen 1977; Schofthaler/Goldschmidt 1984.
14. Lembremos o fato de que o jovem Piaget foi influenciado profundamente pelo liberalismo protestante que, na Sufça, era bastante progressista durante a Primeira Guerra Mundial. Os teólogos e pedagogos protestantes, especialmente na Sufça francesa, costumavam discutir as idéias psico-analíticas e socialistas que surgiram na época. Como membro da sociedade Sufça de Estudantes Cristãos o jovem Piaget era muito ativo no mesmo sentido (veja as obras de F. Vidal). Na sua autobiografia (1952), Piaget não menciona, com uma palavra sequer, sua atividade cristã.

BIBLIOGRAFIA

BRINGUIER, J. C.. *Conversations libres avec Jean Piaget*. Paris (Laffont), 1977.

BRUNER, J.. *Beyond the information Given;* Studies in the Psychology of Knowing. New York (Norton) 1973.

_____ e Colaboradores. *Studien Zur Kognitiven Entwicklung*. Stuttugart (Klett), 1971.

CASTORIADIS, C.. *Valor, Igualdade, Justiça, Política* – De Marx a Aristóteles e de Aristóteles até nós. Em: Castoriadis, as encruzilhadas do Labirinto.

DASEN, P.R. (ed.). *Piagetian Psychology*. Cross-Cultural Contributions, New York (Gardner), 1977.

FREITAG[1], B.. *Sociedade e Consciência*. Um estudo Piagetiano na Favela e na escola. São Paulo (Cortez Editora) 1986.

HABERMAS, J.. *Zur Rekonstruktion des Historichen Materialismus*. Frankfurt (Suhrkamp) 1976.

_____. *Theorie des Kommunikkativen Handelns*. Vol 1 e 2 Frankfurt (Suhrkamp) 1981.

_____. *Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln*. Frankfurt (Suhrkamp), 1983.

HALLPIKE, CH.. *Die Grundlangen Primitiven Denkens*. Stuttgart (Klett) 1984.

KESSELRING, TH.. Entwicklung und Widerspruch. *Ein Vergleich Zwischen* Piagets Genetischer Erkenntnistheorie und Hegels Dialektik. Frankfurt (Suhrkamp) 1981.

_____. Jean Piaget. Muchen (Beck) 1981.

MACH, E.. *Erkenntnis und Irrtum*. Skizzen Zur Psychologie der Forschung. Leipzig (Barth) 5 1926. Darmstadt (Wiss. Buchgesellschaft) 1980.

PIAGET, J.. *Le Langage et la Pensée chez l'enfant*. Neuchâtel (Delachaux et Niestlé) 1923.

_____. *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Neuchâtel (D.N.) 1924.

_____. *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris 1932.

_____. *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel (D. N.) 1936.

_____. *La construction du reel chez l'enfant*. Neuchâtel (D. N.) 1937.

_____. (com A. Szeminska) *La genese du nombre chez l'enfant*. Neuchâtel (D. N.) 1941.

_____. *Introduction à l'épistémologie génétique* (3 volumes). Paris (Presses Universitaires de France) 1950.

_____. *Autobiography*. Em: A History of Psychology in Autobiography, vol. IV. Worcester, Massachusetts, 1952, p. 237-256; Continuações em: Cahiers Vilfredo Pareto 10 (1966) e 14(1976).

_____. *Les relations entre l'affectivité et l'intelligence dans le développement mental de l'enfant*. Paris (Centre de documention de l'Universite) 1954.

_____. (com B. Inhelder): *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*. Essai sur la contruction des structures opératoires formalles. Paris (Presses Universitaires de France) 1955.

_____. (com E. W. Beth): *Epistémologie mathématique et Psychologie*. Essai sur les relations entre la logique formelle et la pensée réelle. Études d'Épistémologie Génétique, XIV, Paris (Presses Universitaires de France) 1961.

_____. *Will and action*. Em: Bulletin of the Menniger Clinic 26/3, 1962, p. 138-145 (encontra-se também em: Piaget Sampler (ed. by S.F. Campbell), New York (Wiley), 1976, p. 81-88).

_____ L'épistémologie génétique. Paris (Presses Universitaires de France) 1970. Em português: Jean Piaget (Os Pensadores, 2 1983, p. 1-64).

_____. *Recherches sur l'abstraction réfléchissante* (2 volumes). Etudes d'épistémologie génétique XXXIV, XXXV. Paris (Presses Universitaires de France), 1977.

SCHOFTHALER, T. /GOLDSCHMIDT, D. (editores): *Soziale Struktur und Vernuft*. Jean Piagets Modell entwickelten Denkens in der Diskussion Kulturvergleichender Forschung. Frankfurt (Suhrkamp), 1984.

VIDAL, F. Jean Piaget and the liberal protestant tradition. Em: M. G. Ash/W. R. Woodward (editores): *Psychology in twentieth-century thought and society*. New York (Cambridg Univ. Press). 1986.

_____. Piaget et la Psychanalyse: Premieres rencontres. Em: Le bloc notes de la Psychanalyse, 6. Geneve, 1986, p. 171-189.

* * *

O autor agradece a Fernando Becker a revisão e aprimoramento da língua portuguesa a seu texto.

A escola e a produção do arcaico

NORBERTO J. ETGES

Reprodução ou contradição foram as categorias que deviam dar conta do fenômeno da escola para duas grandes vertentes de explicação, que se pretendem progressistas. Contribuíram, de fato, para a descrição de elementos importantes, porém não conseguiram alcançar a essência do fenômeno em seu fundamento. Conseqüentemente, seus resultados em termos de propostas não rompem os labirintos do Minotauro em que se movem, e, em termos de ação política, repõem incessantemente o velho mediante ações por vezes até modernizadoras. Seu efeito mais espetacular, talvez, consiste, não em resolver a crise, mas em gerar o discurso da crise, mecanismo de regeneração do social já moribundo nesta fase avançada do capital. Pois o trabalhador coletivo, que é a produção essencial e histórica do capital, já não é mais o trabalho vivo, mas a máquina automatizada, a eletrônica, a ciência. A superação deste discurso da crise, infindável, que desestrutura o objeto como a pintura super realista desconstrói o real, e que, como a publicidade, torna o figurativo mais real que o real, exige um rigoroso exercício da lógica imanente da escola e da educação, segundo o método proposto por Marx e Hegel, e, simultaneamente, a verificação de sua evolução histórica. Esse é o caminho da ciência na apropriação do real pela mente dos homens.

O conteúdo fundamental da educação e da escola

A escola pública e moderna de massas se materializou, nos últimos séculos, em formas muito diversas. Basta acenar para as diferenças existentes hoje entre a escola pública francesa, inglesa, japonesa e americana, de um lado, e, de outro, para a de países do Terceiro Mundo. O estudo e a comparação entre tais formas, que nunca têm fim, pouco esclarece a questão. Pois, enquanto formas, elas escondem precisamente o real, e, em seu conjunto, não apresentam lógica. Por outro lado, elas são a expressão, exatamente nas suas diferenças, de um conteúdo que as determina. Esse é o real que procuramos. Se conseguirmos captar esse conteúdo, poderemos explicar, não só a escola, mas a imensa rede de instituições que presidem a educação do homem moderno, desde os asilos, os cárceres, os manicômios, os hospitais, os quartéis, até os divãs da psicanálise, os meios de comunicação de massa e a informática. O conteúdo é aquilo que Marx, na esteira de Hegel, denominou categoria mais simples, expressão do elemento comum e ao mesmo tempo determinante último de todas as formas. No caso em tela, da educação. Na materialidade, ele é o elemento mais "enxuto", mais abstrato, que não se identifica com nenhuma forma, mas está presente em todas e em cada uma de suas partes, determinando-as. Na expressão de Hegel, é a bolota de carvalho que se põe na força do tronco, na extensão de seus ramos e na massa de sua folhagem. Como na biologia, digamos, onde o DNA é o conteúdo, o elemento básico, que não se indentifica com nenhuma das formas em que se materializa, mas que a todas determina. Esta abstração real da materialidade funda a possibilidade do conceito abstrato

trabalhosamente laminado pela mente humana, enquanto vai prescindindo de todos os elementos não comuns a uma classe de entes. Mas este conceito não pode permanecer imóvel em sua universalidade abstrata. Como o DNA dos entes vivos, ele precisa determinar-se, do contrário, permanece vazio, formal, sem a riqueza e a diferença dos entes contingentes e finitos e, conseqüentemente, sem história. O conceito participa da dinamicidade do real quando se determina, quando se nega "materializando", expandindo e particularizando seu conteúdo. Por meio desta elaboração "as diferenças são determinadas com certeza e são ordenadas nas suas firmes relações"... pois, "somente o que é totalmente é também... compreensível, capaz de ser ensinado e de tornar-se propriedade de todos" (Hegel, 1989. p. 14-15).

Qual é o conteúdo específico da escola? É um modo específico de produção da sociedade, um modo específico de produção de homens. Surgiu nos albores da sociedade capitalista e se desenvolveu com ela. Não foi um instrumento preestabelecido de estruturas sociais ou de uma classe já constituídas, pois estas estavam apenas emergindo. Mas a produção de homens e da sociedade não se põe como tal. Apresenta-se como educação, não como produção. É um novo conceito e uma nova prática. Na forma ainda se parece com os monastéricos, no domínio institucional do tempo, do espaço e da organização hierárquica. Na verdade, entretanto, ela nega totalmente essa organização e sua concepção espacial e temporal. Sob a aparência do velho institui uma organização hierárquica centralizada, cria o espaço manufatureiro, domina o tempo pela separação e gradação sistemática das matérias. Na época de seu surgimento, por volta de 1530 a 1550, a produção manufatureira era apenas casual, mas esta forma de organização já estava presente nas grandes empresas comerciais (Petitat, 1989). Ela surge no mundo da velha sociedade e das condições postas por aquele mundo, mas não é uma produção dele. Constitui-se numa mutação social, cujo vigor e dinamicidade provêm do *novo,* categoria, que, neste trabalho, não podemos elaborar com mais profundidade. Como a aurora, que, num clarão, descobre de uma só vez a estrutura do novo mundo (Hegel, 1989, p.14-15), esta " clareira do novo", no caso presente, apresenta-se como educação, não como produção da sociedade e dos homens. Educar significa extrair de, tirar para fora o que já está posto no indivíduo. Eis aí o conceito simples e abstrato da nova forma de produzir o novo homen. Parte do princípio de que o homen já está pronto e perfeito, de que alguma circunstância impede esta perfeição de se desenvolver e aparecer. Não é mais Deus, mas a natureza que o fez assim. A natureza o fez bom e independente, bondade e independência submersas pelos vícios adquiridos em sociedade. Educar significa voltar a esta inocência primeira, extraí-la do interior naturalmente bom do indivíduo, libertá-la das camadas de corrupção e dos encarceramentos da sociedade. Mas a natureza também fez este indivíduo-sujeito um ser eminentemente social, que a luta pela vida tornou egoísta. Educar significa, agora, recuperar a unidade perdida no interior desse indivíduo, extrair dele novamente seu ser integral, significa recuperar a unidade perdida no interior da sociedade. Concretamente significa reprimir o egoísmo para adaptá-lo à totalidade do social. É uma visão dicotômica da natureza do homem que aí se expressa. A primeira tem seu grande representante em Rousseau com sua educação negativa. A segunda o tem em Comte e Durkheim, com sua pedagogia adaptadora. Ambas são versões secularizadas da concepção feudal e teológico-eclesiástica do homem: de um lado, o homen posto inteiro por Deus no paraíso terrestre, indivíduo independente, mas manchado e escravizado pela culpa original e pessoal; de outro lado, indivíduo comunitário da comunhão de Cristo, desgarrado, porém, por suas paixões e por sua soberba, do rebanho eclesiástico. Pelos exercícios espirituais, pela penitência, que incluía tanto os castigos públicos como os autocastigos pessoais, pela confissão pública da verdade e pela confissão da culpa – elementos repressivo-libertadores – ele se redime, liberta-se nele o que ele já é: filho de Deus e da comunhão da Igreja. Agora, em vez da penitência, da redenção e da graça, temos a repressão, a libertação e a cultura.

Os colégios e o surgimento da escola pública

Libertação é o novo nome da secular idéia socrático-cristã de renascimento-salvação. A outra face da mesma moeda é a repressão, que Comte prefere designar adaptação ao todo do coletivo. Reprimir-libertar são os temas constantes de inúmeras teorias pedagógicas nas mais diversas variantes. Na

verdade são a expressão do conflito de classes. De per si dizem tão pouco como libertar do pecado e redimir da culpa, expressões teológicas de relações sociais alienadas. Inicialmente, libertação significou para os grupos emergentes, a ruptura com suas condições inferiores, busca de nova identidade, reconhecimento entre os estratos mais altos da sociedade. Mais tarde, essa luta se transformou na luta contra o feudalismo e seu vasto sistema de privilégios. Num terceiro momento, com a consolidação econômica e a tomada do poder político pela burguesia, libertar-reprimir, ou seja, a educação como um todo - passará a servir de justificação das novas diferenças sociais de classe entre capitalistas e assalariados e a continuidade indefinida do sistema. A lógica da função justificativa e continuadora já estava presente desde o início desta nova forma de produção de indivíduos e da sociedade, mas, evidentemente, não podia se manifestar ainda, pois primeiro havia que produzir a nova sociedade e suas classes. Capitalistas e assalariados ainda não existiam como classe.

Um novo homem vinha se afirmando com muita confiança em si. Ele não dependia mais de Deus, pois se fazia por seu próprio trabalho, por obra sua. Pelo trabalho começava efetivamente a dominar o mundo, sem recorrer a divindades. Ele era o centro do universo, que se distinguia por seus próprios méritos. Não podia mais aceitar as diferenças impostas pelo velho regime, mediante falsos privilégios. Enquanto a aristocracia e o clero se diziam representantes de Deus e se acreditavam diferentes por obra e graça divina desde o nascimento, todos nasciam iguais segundo as leis da natureza para o novo homem. Eram filhos, não do céu, mas da natureza. Sentiam-se bem neste mundo e seria neste mundo que iriam construir um ambiente confortável e gostoso para se viver. Gostavam de vasculhar todos os cantos do mundo, viajando, explorando, descobrindo novos povos e novos mundos, descobrindo leis naturais. Com sua sede de dinheiro não descansavam nunca, mas sempre buscavam algo mais além.

Faziam parte de uma elite urbana de gente endinheirada, mas sem identidade e sem cultura própria. Preocupados com a possibilidade da mobilidade individual, que exigia o domínio de boas maneiras e de certa cultura, esses homens ricos viam na educação dada nos colégios humanistas, – resultados do Renascimento e não produção sua –, um dos possíveis meios de se distinguir. Eles deram "aos mercadores e aos notáveis um ponto de convergência, um terreno comum na cultura escrita e letrada, que os distinguia radicalmente das ordens mais baixas e os deixavam mais próximos dos estratos mais altos da sociedade. A cultura greco-latina dos colégios atendia ao seu desejo de distinção....foi seu ponto de referência cultural a fim de definir a si mesmos como estando situados à parte das "classes mecânicas" (Petitat, 1989, p.26-27), e até acima da nobreza ociosa. Já antes que a nova estrutura educacional dos colégios fosse sistematizada pelos protestantes e pelos jesuítas, eles os abriam e financiavam em inúmeras pequenas cidades e mesmo em lugarejos com população de alguns milhares de habitantes (Petitat,1989, p.26-27). Não bastava, porém, certa unidade ou homogeneização cultural, pois, não obstante o velho regime, os colocava sempre à margem, nos circuitos fechados de suas cidades e se constituía num empecilho ao desenvolvimento econômico. A luta contra a corrupção da velha sociedade passa a se tornar a grande preocupação de todos. A educação é, agora, um dos grandes instrumentos de libertação da velha servidão feudal. Nesta fase do desenvolvimento histórico até a Revolução Francesa, os colégios se tornam instrumento indispensável para a produção da nova sociedade, especialmente para a produção e reprodução da burguesia ascendente e em transformação. A nova sociedade e a oposição ao velho regime domina todo o horizonte dos homens, atingindo todas as relações. E a escola é o instrumento moral e político para restabelecer a ordem da natureza, para pôr cada coisa e cada um no seu devido lugar.

Desde o início, portanto, a escola não tem nenhuma relação com a pretensa qualificação profissional para os novos processos de produção em curso. A partir da segunda metade do século XVIII passa-se a defender cada vez mais a escola pública, gratuita e laica para todos. Para os pobres e os marginalizados se demandava a instrução elementar, com a função precípua de prevenir a completa degradação moral e que as condições das manufaturas os lançavam. A laicidade se opõe à escola dominical, igrejeira dos pobres que acabava não ensinando a ler e escrever. Já para a própria burguesia se exigiam inovações conservadoras nos colégios, expulsando deles os padres e as freiras, especialmente os jesuítas. Em vez dos clássicos gre-

gos e latinos, o currículo passou às línguas modernas, à literatura e à história nacionais; além disso, a geografia e outras disciplinas de cunho científico completam o rol das disciplinas.

Cumprida a missão histórica, a escola do capital se torna o pressuposto de sua continuidade decadente

Com a conquista do poder, a escola moderna da burguesia e do povo (esta última ainda pouquíssimo difundida), cumpriu sua função histórica, e passou a ser velha. Transforma-se, agora, numa das instâncias políticas legitimadoras do novo sistema, enquanto a burguesia triunfante se desinteressa dela e a entrega novamente aos religiosos. Os modelos ardentemente propostos no fervor da Revolução por Condorcet e outros na França, bem como o modelo inglês ou alemão, levaram mais de cem anos para serem efetivamente postos a funcionar como a escola pública, gratuita e obrigatória nos países avançados. A escola nunca tinha sido uma necessidade econômica de qualificação de mão-de-obra para o capital. Exatamente na era da manufatura, ele destruía literalmente as artes e os ofícios, liquidava inteiramente o trabalhador individual e constituía o trabalhador coletivo mediante novas formas de produção. Se a escola tivesse tido uma relação direta com as necessidades dos processos de produção e com o desenvolvimento econômico em geral, outras teriam certamente e necessariamente sido as medidas tomadas pela burguesia para que ela se tornasse realidade plena imediatamente. Teria sido uma guerra sem tréguas nem perdão. Mas esta, na época, se travava no interior das fábricas. Muitos autores, como Bowles e Gintis, já demonstraram que o desenvolvimento das escolas não tem nada a ver com categorias tais como produtividade, capital humano, tecnologia ou revolução técnico-científica. Escola e manufatura, e, mais tarde, escola e fábrica se relacionam, sim, mas em termos de poder, de ideologia, de moral. Daí por que ela cumpriu sua missão histórica com a tomada do poder na Revolução Francesa.

Foi mau grado seu que somente cem anos depois da Revolução, a burguesia põe efetivamente a escola pública, universal e gratuita a funcionar. O capitalismo entrara na fase de seu desenvolvimento pleno e começou a viver suas crises. Da manufatura surge a fábrica, e, nesta, a máquina ferramenta automática substitui o trabalhador coletivo. O trabalhador coletivo, agora, é a máquina ferramenta. O trabalho humano abstrato se materializou em realidade empírica. Na condição de capital, porém, em vez de libertar os homens do trabalho, a máquina ferramenta os transforma em meros acessórios conscientes seus; em vez de diminuir as horas de trabalho, faz de toda a vida do trabalhador e de sua família tempo de trabalho. Faz do homem mero trabalhador (Marx, Grundrisse, II, p. 232). Por volta de 1850, a degeneração dos trabalhadores, de suas mulheres e filhos foi tão grande que se tornaram indispensáveis medidas do Estado para "proteger a saúde física e mental" da classe trabalhadora (Marx, *O Capital*, p. 575). As leis fabris na Inglaterra, e leis específicas nos outros países, França, Alemanha, Itália, criaram os sistemas educacionais modernos. A escola, resultado de ações da classe média, – classe cultural nas palavras de Hegel e Marx –, e da necessidade de mobilidade social bem como da luta contra o feudalismo da parte da burguesia emergente, agora se tornou o pressuposto da continuidade decadente do capital. A legislação fabril e educacional é um produto necessário da indústria moderna, do mesmo modo que na fiação do algodão, as máquinas de fiar e o telégrafo elétrico (Marx, *O Capital*, p. 551). Para não sucumbir à degeneração dos trabalhadores, para poder explorá-los em condições de igualdade de concorrência, e para responder às lutas e revoltas crescentes dos trabalhadores, que também se tornavam cada dia mais brutos e violentos contra seus próprios filhos, o capital cria e mantém a sua escola pública, gratuita e laica. Essa escola que conhecemos não é conquista dos trabalhadores, como equivocadamente se afirma, mas do capital. É condição de sua sobrevivência, pressuposto de seu desenvolvimento para aquela época até as últimas décadas. Hoje a situação já é outra.

Cabe considerar, outrossim, que com o advento da máquina ferramenta automática o saber não está mais no trabalhador e, sim, na máquina. Ora, este saber totalmente abstrato da ciência posto na máquina não se revela aos trabalhadores. Mesmo que individualmente algum trabalhador tivesse pleno conhecimento desse saber, com certeza não disporia do mínimo de tempo para ensinar o que quer que seja durante o processo produtivo aos novos trabalhadores ou a seus velhos companheiros. Historicamente, a massa dos

trabalhadores ficou intelectualmente embotada. Apoiando-se em farta documentação, Marx dizia desta condição o seguinte: "A obliteração intelectual dos adolescentes produzida artificialmente com a transformação deles em simples máquinas de fabricar mais – valia, é bem diferente daquela ignorância natural em que o espírito, embora sem cultura, não perde sua capacidade de desenvolvimento, sua fertilidade natural. Essa obliteração forçou finalmente o parlamento inglês a fazer da instrução elementar condição compulsória para o emprego "produtivo" de menores de 14 anos em todas as indústrias sujeitas às leis fabris" (Marx, *O Capital*, L. I, v. I, p. 456).

O lugar para se ensinar algo não podia mais ser o lugar do trabalho, como no tempo da manufatura. Só podia ser fora da fábrica. No mundo das separações criado pelo capital, o lugar privilegiado para educar-instruir sua força de trabalho foi a instituição escolar. Embora assumisse formas muito variadas, sua função essencial sempre foi a de impregná-la com a ética do trabalho, de moralizá-la e a de ministrar alguma instrução geral e científica. Neste sentido, aceitamos a afirmação de Manacorda de que a escola nasceu com a fábrica. Entre as escolas para o povo se destacaram a escola de trabalho do capital, a escola profissional e a politécnica. Cabe assinalar que Marx nunca promoveu, nem a escola em geral, nem, muito menos, a escola politécnica, idéia que está passando a se tornar crença generalizada entre nós. Marx sabe muito bem que ela é a proposta do capital, produto do capital. "A indústria moderna, diz ele, com suas próprias catástrofes, torna questão de vida ou morte reconhecer como lei geral e social da produção, a variação dos trabalhos e em conseqüência a maior versatilidade possível do trabalhador, e adaptar as condições à efetivação normal dessa lei... a substituir o indivíduo, mero fragmento humano que repete sempre uma operação parcial, pelo indivíduo integralmente desenvolvido para o qual as diferentes funções sociais não passam de formas diferentes e sucessivas de sua atividade" (Marx, *O Capital*, I, L. I, v. I, p. 558-559). Ele, de fato, fala de 'instrução tecnológica teórica e prática', mas não as propõe como forma nova de produção de homens e da sociedade quando se refere positivamente às experiências de Owen. Considera-as um avanço, tal como as escolas politécnicas da burguesia, e como tantos outros avanços havidos na luta entre capital e trabalho, mas nunca a forma nova e revolucionária de produção da nova sociedade. Avanços no interior do sistema, que, mediante eles, se reproduzem indefinidamente, modernizando-se. A multiprofissionalidade das escolas dos economistas filantrópicos (Saint-Simon, Fourier, Cabet, e tantos outros), a polivalência, tal como a entendeu o amigo Ure, o Píndaro da grande indústria e apologista do capitalismo, é necessidade imperativa do capital e por ele foi posto a funcionar, não foi conquista dos trabalhadores. "As escolas politécnicas e agronômicas são fatores desse processo de transformação, que se desenvolveram espontaneamente na base da indústria moderna; constituem também fatores dessa metamorfose as escolas de ensino profissional onde os filhos dos operários recebem algum ensino tecnológico e são iniciados no manejo prático dos diferentes instrumentos de produção" (Ibidem, 575). Portanto, já a partir de 1750, mas principalmente, a partir de 1860, a começar pela Inglaterra, todas as formas de escola são expressão e produto do capital. A escola pública, universal e gratuita, tida pela esquerda progressista como conquista, patrimônio e santuário intocável do povo, é a forma capitalista de produzir homens e sua sociedade. Sua lógica – libertar/reprimir –, que é a lógica da educação, foi a forma adequada de produzir o cidadão de sua sociedade.

Mas se esta necessidade política de educação é cada vez maior, isto não significa que ela sempre se realize na instituição escolar. Hoje o capital, além das funções tradicionais, necessita da instituição escolar para manter grandes contingentes de indivíduos fora do mercado de trabalho (Letieri, A. A escola e a fábrica. In: Gorz, A., 1980). Na prática nem mais os cursos superiores preparam para o emprego, pois de cada dez que se formam, apenas dois se encontram, nos primeiros dez anos após a formatura, no respectivo emprego para o qual se prepararam. Além de instruí-los num ramo do saber, os cursos superiores passam a ter a importante função de bolsa de desemprego.

O desenvolvimento do capitalismo vai diminuindo secularmente a taxa da mais-valia e do lucro nos setores tecnologicamente mais avançados. Entre os muitos mecanismos de que lança mão para compensar estas perdas relativas, estão os setores antes relativamente negligenciados em que ele não investia e que são de baixa composição orgânica de capital. Se tais setores são administrados pelo

Estado, exercerá uma imensa pressão por sua privatização. O setor escolar está entre os setores de elevada mão-de-obra. Eis porque hoje se manifesta a irreversível tendência de privatização da escola, em todos os seus níveis. É da lógica econômica do capital. Logo, porém, que ele penetra num setor, vê-se obrigado, pela concorrência, a transformar sua mão-de-obra em máquinas automáticas e seus serviços em produtos, em mercadorias. No caso da escola, a prestação de serviço se transforma imediatamente em mercadoria para o consumidor no momento em que transforma sua mão-de-obra em máquina (Enguita, M.F. cap. VIII, 1985). Tudo isso já está em processo avançado de efetivação. A informática já tornou obsoleta e arcaica a forma escola em todos os seus níveis.

Por sua vez, a educação – libertação/repressão, aquele pequeno germe do colégio de Liège, França, de 1530, – também se desenvolveu e se materializou em diversas formas, que não se identificam com escola nenhuma. De uma minúscula abstração real transformou-se numa rede imensa de serviços e instituições educativas que foi envolvendo toda a sociedade. A nível individual vai envolvendo períodos cada vez maiores de vida: a educação se tornou permanente, enquanto os técnicos da UNESCO ainda sonham com suas escolas de treinamento permanente. Se o capital, por sua lógica política e econômica vai efetivamente destruindo a forma escola, já obsoleta até para ele, dispõe, por outro lado, de imenso e variegado mecanismo educativo do cidadão informatizado. Sociedade é hoje sinônimo de um vasto campo de educação e reeducação permanente. Se antes a educação escolar era um parêntese na vida do cidadão *in fieri,* hoje a vida deste indivíduo se tornou um grande parêntese. É aquele educar da busca sem fim da perfeição humana, da eterna busca da inocência perdida, e da busca da comunidade total, tentada pelos esforços realizadores dos sonhos de totalidade de Augusto Comte, os comunistas leninistas-stalinistas. Educação, burilamento indefinido do indivíduo produzido pelo e para o capital.

Pensar a produção dos homens a partir do novo

À luz da lógica da educação e de sua expressão escolar prestes a ser substituída por formas modernas e pervasivas de formação de cidadãos do capital, as reivindicações por mais escola pública, laica e gratuita, além de reforçar e reproduzir indefinida e ampliadamente esta lógica, tentam uma volta impossível ao passado e à revivificação de uma instituição que já cumpriu sua missão histórica. Ou será que as esquerdas ainda não chegaram sequer à idade do capital? Ou pretendem elas emancipar-se em nome de instituições arcaicas pelas quais a burguesia se libertou enquanto classe e pôs o seu mundo em funcionamento?

Temos que repensar e revolucionar tudo. Quando a burguesia pôs fim à ordem feudal, ela subverteu inteiramente uma ordem dada e todas as relações sociais foram substituídas por novos códigos. A economia, a produção, a política, a produção de homens é substituída por uma ordem de valores sem medida nenhuma com a ordem feudal. Assim como a burguesia substituiu a ordem feudal em bases inteiramente novas, a nova sociedade, que objetivamente todos querem só pode realizar-se em bases completamente novas. A burguesia introduziu o poder do trabalho e a ética do trabalho, e sobre este fundamento constituiu o trabalhador coletivo que se materializou na máquina ferramenta automática, hoje a eletrônica. Criou nova forma de formação de indivíduos mediante a educação, materializada num sistema escolar multiforme. Trabalho e educação aí se pertencem como carne e unha enquanto elementos essenciais da ordem capitalista estabelecida.

Não podemos continuar pensando segundo a lógica da educação. Aliás, é impossível pensá-la permanecendo no interior de seus marcos. A burguesia também não se pensou como Terceiro Estado, designação que lhe foi atribuída. Pensou-se como *classe,* algo inteiramente novo, e assim pôde estourar a ordem da *casta.* Temos, pois, de pensar a partir do novo, e não das condições caducas. Pensar a partir de educação remete ao indivíduo já posto, de condições dadas. Educação remete à libertação da sociedade má por meio de uma volta à natureza, ao passado, e, ao mesmo tempo, a uma reconquista para o redil amado. Ora, trata-se de ver que não existe absolutamente nada para libertar. Não há nenhuma natureza humana já posta. O indivíduo se produz e é resultado de suas relações sociais. Não há nada que buscar indefinidamente no passado, pois o novo homem se põe no futuro. Não se trata de reconquista do redil, mas simplesmente, de

conquista e de construção do novo. Trata-se da produção da vida, que consiste em os homens tomarem conta das condições do processo em que se produzem. Não educação, mas produção da nova sociedade. Não educação, mas revolução.

Se sob o capital educação e escola se fundam no poder do trabalho e na ética do trabalho, há que pensar a partir dos valores do não-trabalho, que põe relações inteiramente novas dos homens com o mundo e entre si mediante forças produtivas totalmente automatizadas, e que substituem tanto a mão como grande parte do esforço mental dos homens. Nesta base inteiramente nova se fundará a formação dos novos homens, num mundo em que crianças, jovens e adultos já não precisam mais estar separados e ser estranhos uns para os outros. O não-trabalho já está posto pela máquina automática e, principalmente, pela eletrônica. A não-escola, pela informática. Eis por que a defesa da escola, a luta pela escola é luta pelo velho, é luta contra o desenvolvimento do trabalhador e por sua infantilização vida afora. Por enquanto teremos que conviver com a escola, ou como docentes, ou como alunos e/ou pais de alunos. Cabe ao Estado, a forma em que o capital se produz hoje no mundo, cuidar de seus aperfeiçoamentos e manutenção. Se, durante a escravatura, não cabia aos que lutavam contra ela e propunham nova forma de vida, pensar em formas de melhorar a chibata para doer menos ou lutar para que em vez de cem, se aplicassem 39 chibatadas, que isso ainda significava pensar nos marcos da escravidão, mas lutar pelo novo, nossa obrigação é pensar a partir do novo. Enquanto a escola existir, e enquanto existir toda a imensa estrutura educativa dos quartéis, dos asilos, dos cárceres, dos hospitais, dos manicômios, dos divãs psicanalíticos, dos meios de comunicação de massa, dos partidos, sindicatos, etc., procuremos fazer, como o fez Marx em relação à escola: não tratemos de promovê-la, mas antes, de assinalar seus limites, de estabelecer suas condições mínimas de funcionamento – ampliar sua autonomia frente ao governo e aos interesses do capital, aí incluídos os interesses corporatistas do magistério, indicar meios de defesa contra a doutrinação, e outras medidas necessárias, – embora as saibamos sempre paliativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ENGUITA, Mariano F. *Trabajo, escuela e ideología: Marx y la crítica de la educación*. Madrid, Ediciones Akal, SA, 1985.

GORZ, André. *Crítica da divisão do trabalho*. São Paulo, Martins Fontes, 1980.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação da Antiguidade aos nossos dias*. São Paulo, Cortez, 1989.

MARX, Karl. Elementos Fundamentales para la crítica de la economia política: (Borrador) 1857-1858, v. II, Buenos Aires, Siglo (Veintiuno Argentina Editores, SA, 1973.

MARX, Karl. *O Capital: Crítica da Economia Política*. 7ª ed., São Paulo, Difel, 1982.

PETITAT, André. A escola e a produção da sociedade. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, 14(2): 21-30, jul/dez, 1989.

* * *

Norberto J. Etges é professor na área de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

* * *

Trabalho apresentado no Encontro de Pesquisadores da Região Sul, em Florianópolis, na UFSC, de 12-14 de outubro de 1989, revisto e ampliado para "Educação e Realidade".

Organização do inconsciente ideológico numa sociedade capitalista

NÉSTOR E. TESÓN
ROSEMARI F. ANGELI

Nossa primeira abordagem do problema tentou mostrar a coerência epistemológica entre uma teoria da consciência derivada do materialismo dialético e uma psicologia profunda, ambas com uma necessidade intrínseca de rompimento com o discurso da objetividade, próprio do paradigma positivista, ambas, com insistente incorporação das categorias de subjetividade, mediação, classe, luta e emancipação, sem as quais não podem enfrentar-se cientificamente de forma crítica as questões de poder, subordinação e domínio, opressão e liberação (Friedman e outro, 1987)[7].

Sabíamos, desde o início, que nosso trabalho receberia o legado de teóricos críticos da Escola de Frankfurt como T.A.Adorno (1985)[2], M. Horkheimer (1985)[2]e H. Marcuse (1963, 1964)[14 e 13] para quem a metapsicologia de Freud apresentava uma fundamentação teórica importante para revelar a interação entre o indivíduo e a sociedade.

Mas, junto com o legado herdávamos, também, a polêmica em torno do marxismo ortodoxo e do marxismo crítico.

Sabíamos, também, neste sentido, que se bem Marx tinha fornecido uma metodologia de aproximação adequada ao problema da dominação, elaborando uma fenomenologia dialética e uma hermenêutica da dramática (ação, interação e transação)política e econômica, relegou a um status secundário a dimensão psíquica pensando que as mudanças no âmbito econômico e societário produziriam, inevitavelmente, as mudanças específicas na dinâmica individual.

Julgávamos claro que o estudo da repressão social excercida pela família durante o processo de socialização primária devia entrar, novamente, na pauta das discussões, desde que nada demostrou que o desejo individual de gratificação tivesse sofrido realmente alguma modificação nas culturas socializadas. Muito menos nas estruturas capitalistas nas quais se movimentam, fundamentalmente, os autores deste trabalho.

Em outras palavras, a contradição entre as micropulsões desejantes e a repressão social continua fornecendo, entre nós, uma pista indispensável para poder compreender a dinâmica emergente da liberação desde os estratos intra-orgânicos até as formas de mentalização não-antropocêntricas da dinâmica planetária, passando, obviamente, pela integração crítica da identidade do eu em uma sociedade tradicional. A sociedade não deixa de ser tradicional quando reestrutura superficialmente as formas de trabalho e de opressão política. Continua sendo tradicional em aspectos profundos, quando funciona como um repositório da repressão sexual e de reprodução do papel castrador da instituição família e da conservação dos tótens e tabus do sistema de parentesco desafortunadamente petrificados em constantes antropológicas que dizem da relação do homen com a moral, a virtude, o dever, a transcendência, em um discurso de nítido conteúdo religioso.

Metodologia

Partindo da afirmação de que o *inconsciente ideológico* é um constructo hipotético que se origina na primeira socialização no

seio da família, fundamentalmente nos primeiros estágios pré-edipianos do desenvolvimento libidinal, decidimos enfatizar os estudos da ressonância da etapa oral em seus dois momentos: introjetivo (sugar) e projetivo (morder) e sádico-anal em seus dois momentos: projetivo (destrutivo e expulsivo) e introjetivo (dominante e retentor) (Abraham, 1976)[1], na elaboração dos primeiros quadrantes semióticos que constituem a base da organização do discurso (linguagem) dentro de um modelo padrão de relacionamento (Peeters, 1983)[15].

O inconsciemte ideológico resulta, assim, um constructo hipotético que integra as pulsões ou catexias não racionais que organizam conceitos, idéias, costumes, modos e estilos de comportamento e símbolos, a nível intra-individual.

O "Relational Pattern Model" (R.P.M.) assim conformado ideológicamente atua nas repetições obsessivas do comportamento e na base dos *rituais* de pessoas, gupos e instituições.

Como o *inconsciente ideológico* adquire uma importância relevante na organização do comportamento individual, desde que está presente no momento da aproximação aos outros de todo tipo: recreacional, laboral, religioso ou de procura de status, colabora, em termos gerais, para a constituição do R.P.M., conceito originário da psicologia social cognitivista que designa os caminhos possíveis para a percepção de formas e pessoas sobre a base de uma informação sobre essas formas e pessoas recebidas anteriormente e que condicionam inevitavelmente a percepção atual.

Nesta linha de pensamento, Bever (1970)[3], comentando Chomsky, lembra a importância das categorias "não" e do "quero" no que diz respeito ao nosso conhecimento universal (Chomsky, 1971)[4].

Ora, a referência à socialização primária na família, durante os estágios pré-edípicos mencionados acima não deixa de ser uma perífrase destas duas categorias sobre cujos alicerces se elabora a identidade do eu durante o período do *espelho* (Lacan, 1986)[12]. O estágio sádico-anal se conhece na literatura psicanalítica como a idade do "não" ou como o estágio do "quero contrariado".

Iniciamos, nesta oportunidade, uma pesquisa sobre os alcances e os procedimentos do inconsciente ideológico nas pessoas adultas analisando a incidência de estórias familiares, de típica construção mítica, para a recuperação dos quadrantes semióticos do discurso do entrevistado sobre sua vida passada: a falsidade, a mentira, o segredo e a verdade, sem os quais fica comprometida toda anamnese que pretenda ultrapassar o estágio do discurso mítico e entrar no estágio do discurso real.

Partir de informações consideradas verdadeiras sem mais nem menos pelo entrevistado, tem a desvantagem de não ter como objetivar o discurso, sem entrar em conflito, prematuramente, entre os dados conscientes e suas ressonâncias inconscientes e vice-versa.

Pelo contrário, os mitos familiares contidos nas estórias com sua admitida falta de compromisso com o real fático e concreto, tal qual os sonhos e os atos falhos, nos permitem entrar descontraidamente no terreno da falsidade, através de um diálogo vivo e sem inibições e elevar-nos às prisões que a moral burguesa impõe na situação quotidiana das famílias para a conservação da estabilidade estrutural, frente a toda ameaça morfogenética do quadro familiar havida conta da falsidade, a mentira e o segredo que programam o estilo de vida capitalista.

A imaginação criadora do clã familiar tem sobre o sonho a vantagem de proporcionar-nos conteúdos manifestos além dos latentes e ser elaborada em períodos de vigília (ou alerta máxima) apesar de incluir símbolos e signos conectados com as fantasias básicas e os arquétipos.

A utilização de estórias familiarés tem a vantagem adicional de serem parcialmente elaboradas em grupo e, por isso mesmo, aceitar o princípio morfogenético em sua constituição.

A intromissão do inconsciente ideológico na elaboração do R.P.M. responsável pelo assim chamado " comportamento objetivo " por sua forte componente afetiva, por estar fixado em etapas pré-edípicas e até protomentais do fluxograma evolutivo, principalmente nos estágios oral e sádico-anal, nos quais o cérebro não atinge sua estruturação fisiológica plena, é permanente e deve ser desvelada através de um procedimento verdadeiramente exegético.

A estória de Luísa

A proposição de estudar estórias familiares, produtos da pura invenção poética do clã de origem está justificada na idéia freudiana de natureza autocrítica de que não é

generalizável a convicção de que os sonhos possuem significado e podem ser interpretados. Isto sugere a procura de outros caminhos metodológicos que incorporam a imaginação criadora (Freud, 1948)[6].

Baseia-se, por outro lado, em nossa crença de que não pode desaproveitar-se um imenso continente de material projetivo da vida familiar, facilmente resgatável através de simples entrevistas nas que resulta evidente a relação das estórias fixadas em períodos pré-edípicos com as posições ideológicas que detenha o adulto (Tesón, 1989)[17].

Um trabalho interpretativo, detalhado em estudos anteriores, nos revelou as estórias familiares como incoerentes em termos de realidade e de verdade objetiva, mas contendo imensos desejos do grupo familiar e do próprio sujeito de manter certos quadrantes de mistério, de segredo, mentira e falsidade para ressalvar a imagem dos "pais heróis", e conseqüentemente evitar a dor que provocaria o enfrentamento com a crua realidade através da necessária desmitificação dos mesmos.

Nesta oportunidade, nosso trabalho foi construído através da análise de estórias familiares que revelam altas doses de inconsciente ideológico em suas estruturações. Estas estórias foram relatadas com matizes diferentes pelos membros do grupo, de acordo com suas posições básicas no R.P.M.

Para sua apresentação formal, elegemos, nesta circunstância, a título didático, uma estória narrada pelo caçula de uma família composta por pai, mãe e dois irmãos homens, com nove anos de diferença entre eles. Conseqüentemente, quando a estória começa a circular no clã familiar, o caçula está no estágio sádico-anal (2 a 3 anos), enquanto que o irmão mais velho está no início da adolescência.

A estória que transcrevemos a seguir foi relatada pelo caçula deste grupo, professor universitário, 57 anos, de classe média-média que apresentava como traços característicos visíveis um amor à ordem, próximo da obsessão sádica, uma parcimônia transformada, às vezes, em avareza e uma obstinação que se tornava, freqüentemente, uma irada rebeldia, também um amor ao poder, limitado à sua própria casa. Nesta, sempre moravam "protegidos" o que era motivo de discussões com o irmão mais velho que achava este comportamento descabido e deselegante. Por todos estes dados, atrevemo-nos a catalogar o personagem dentro da caracterologia anal, como fora apresentada na literatura clássica sobre o tema (Jadger, 1910, Jones, 1918, Abraham, 1921, apud Abraham, 1976)[1].

A estória de Luísa

"Luísa era uma empregada doméstica de minha casa materna, quando eu tinha menos de três anos, que eu amei muito ao longo da minha infância e não consegui esquecer totalmente como adulto. Ela tinha, então, aproximadamente 20 anos. Era alta, delgada estranhamente pálida, de cabelos pretos e olhos profundos escuros. Um dia desapareceu de minha casa e nunca mais voltamos a vê-la. Dizem que se amigou com um homem maduro com o qual organizou um lar mais ou menos bem sucedido.

Luísa apareceu em nossa casa acompanhando meu pai no regresso duma das suas longas viagens de trabalho a uma cidade do interior. Meu pai sempre regressava à casa com algum ou alguma "protegida" que ficava algum tempo conosco e depois sumia.

Sendo criança, eu adorava estas situações e freqüentemente ficava gamadíssimo nos visitantes. Se era homen, realizava em casa trabalhos de jardinagem ou de faxina geral até arrumar emprego. Se era mulher, ficava contratada por um tempo como empregada doméstica com salário baixo e muitas mordomias.

Às vezes, estes personagens se acumulavam. Chegávamos a ter até três personagens "agregados" desta maneira em casa.

A casa ficava inteiramente a cargo de minha mãe, mulher culta que por trabalhar fora de casa precisava sempre de ajuda para arrumá-la e organiza-la. Nossa situação econômica era modesta.

Minha mãe era boa e compreensiva com estes personagens que geralmente atravessavam um período trágico de suas vidas, desempregadas, abandonadas pelas famílias ou fugitivas das mesmas. Imagino que eram tratadas como escravos de zona rural.

Obviamente, o lugar onde meu pai contatava com este pessoal era o campo ou algum vilarejo próximo ao campo, pelo qual meu pai tinha uma queda especial.

Quando Luísa esteve em casa, eu era companheiro dela e ela me demostrava grande carinho. Às vezes chorávamos juntos, não sei por quê!

Fiquei desorientado quando desapareceu de nossas vidas e um pouco contrariado pelo fato de que meus pais não queriam falar mais do assunto.

Muito curioso também pelo fato de que a vida devorou Luísa e esta nunca mais voltou a visitar-nos.

Sendo adulto, achei entre os papéis da família uma foto de carnet com o rosto de Luísa.

Fiquei docemente comovido..."

Relatada com uma forte dose de emotividade, podemos ver facilmente a característica folclórica da estória, onde as racionalizações da criança estão presas dentro de contextos de autojustificativas familiares.

Simplesmente apresentada, a estória revela:

1. O objetivo essencial da construção da estória no grupo familiar parece ser a procura de identificação dos filhos com os "pais heróis".

Obviamente, a ideologia dos "pais heróis" está pressionando fortemente os significados interpretativos da narração.

2. O "pai herói" aparece como uma personagem bondosa, protetora, capaz de ajudar o próximo com generosidade ilimitada.

A "mãe heroína" é uma pessoa trabalhadora, autodeterminada, também capaz de prestar ajuda a pessoas em momentos cruciais.

3. A estória tem a estrutura dos contos de fadas, onde os caracteres e as ações dos personagens são absolutos e têm uma enorme quantidade de elementos próprios da fantasia. A beleza de Luísa, seus olhos escuros e seus cabelos pretos e longos, sua palidez...

4. Pareceria ser que o objetivo desta estruturação ideológica é evocar valores próprios do clã familiar e excitar e orientar a conduta dos membros do grupo para optar pelo modelo desejado. Em outras palavras, está a serviço da construção do R.P.M.

Este padrão relacional seria visualizado no modelo de uma família dinâmica, com pais autônomos e independentes, capazes de entreajuda, em certo modo revolucionária, desde que é capaz de pôr em xeque a ideologia do grupo nuclear tradicional, muitas vezes fechado e impermeável a estranhos.

Comparada com os relatos dos outros membros da família vemos:

1. O irmão primogênito vê a Luísa como uma prostituta invasora da intimidade e perigosa como exemplo para um adolescente. Imagina que o pai e a mãe, em algum momento, se desfizeram de Luísa porque resultava inconveniente e que esse procedimento é normal em todas as casas do mundo. Em conseqüência, ele acha que as famílias devem proteger-se de estranhos, não admite a incorporação de "protegidos" dentro da estrutura de um lar bem organizado que deve ser fortemente preservado de influências estranhas, sobretudo no período de formação dos filhos crianças e adolescentes.

2. A dupla visão da mesma estória parece indicar que o caçula não se identifica com a "mãe real", mas com a "mãe heroína. O primogênito se identifica com a figura do "pai ideal". Não pode existir diálogo fecundo entre os irmãos sobre estas bases de decodificação antagônica.

3. O primogênito incorpora o princípio de estabilidade estrutural do R.P.M., enquanto o caçula incorpora o princípio de morfogênese dentro do mesmo padrão relacional.

Interpretação através dos quadrantes semióticos da estória

A estória estrutura em forma de discurso uma concreta falsidade já que seus personagens não existiram realmente como no relato e não foram vistos como se argumenta.

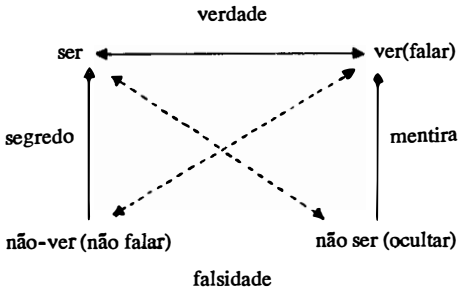
Não obstante, este lado da falsidade nos permite recuperar o *lado* do segredo familiar, já que não se torna difícil descobrir na estória a relação complementar entre esse não ver a realidade e a estruturação dos personagens reais, tais como eles são ou como eles foram. As contradições e os silêncios do entrevistado nos permitem também recuperar o *lado* de mentira que se estabelece entre o não ser dos personagens e a forma como eles são vistos ou relatados.

Com algum esforço pode chegar a recuperar-se a verdade oculta detrás da estória, já que, analisada em seus aspectos racionais, a fantasia inconsciente atribuída à Luísa desarticula-se na dramática da realidade.

Na verdade, reconhece o entrevistado, existia uma família desintegrada em que o pai era um ausente permanente. Existia uma situação de separação conjugal largamente dissimulada.

O pai vivia longe da "casa materna", onde trabalhava em uma pequena cidade do interior, ligada ao campo. Eram freqüentes seus envolvimentos sexuais com mulheres de

GRÁFICO Nº 1
O QUADRANTE SEMIÓTICO



Referências:

——→ complementaridade ("implies")
←——→ contrariedade ("presuppose each other")
←- - -→ contradição ("contradict each other")

Fonte: GREIMAS, A.J. e J. Courtés, 1982.

todo tipo. Dos compromissos derivados destes envolvimentos, surgia a necessidade de dar proteção a irmãos menores ou parentes das moças ou a elas mesmas, em situações críticas, pouco conhecidas pela família como um todo, mas que estavam sempre à beira do escândalo.

A relação do pai com a mãe era de protegido à protetora. Era a mãe a que, na realidade, tinha um trabalho mais seguro e mantinha a organização da casa com suficiente decoro.

Esta nova versão da estória implica um desgaste da figura mítica da mãe doce e sofredora, da mãe vítima e se enfrenta a uma mãe forte e decidida (contradições entre ser e não ser ("contradict each other").

Quais as conversas secretas entre os dois no momento em que o pai chegava em casa com um ou uma protegida, permanecem no mundo do ignorado para o relator da estória. Surge o lado do *segredo* que se manifesta claramente com uma complementaridade entre o que não foi visto ou não queria ser visto pelo entrevistado. Em conseqüência, consiste no que não é falado por ele no primeiro relato. Os diálogos posteriores revelarão que sem dúvida o relator ou entrevistado conhecia adequadamente estes fatos. Em uma primeira aproximação preferia ser *fiel* ao segredo familiar.

Na análise posterior da informação, aparecem no entrevistado as lembranças dessas longas conversas entre os pais, a portas fechadas, à procura de algum acordo.

O entrevistado imagina que o pai relatava a situação crítica na qual se achava nesse momento por envolvimento sexual (que a mãe conhecia e tolerava). Depois de alguma discussão, a mãe aceitava a incorporação da personagem em questão, sob determinadas condições.

Por exemplo, realizar serviços domésticos ou de jardinagem para possibilitar o enquadramento da situação. Tudo com o objetivo de evitar algum escândalo iminente que abalaria a segurança do grupo familiar.

O lado mentiroso da estória aparece como uma ocultação consciente do entrevistado de certas coisas que ele teria visto. O silêncio obedece, neste caso, ao mecanismo de evitar a dor que causa a passagem do mítico ao real e marca, conseqüentemente, a queda dos pais heróis.

A mãe heroína, doce e sacrificada, atrelada a uma imagem mítica, ficava abalada, já que era, na realidade, uma mulher capaz de transações desleais, para evitar escândalos maiores, à revelia do grupo familiar e do grupo social no qual a família estava integrada. Atuava de acordo ao princípio de realidade e suas concessões não eram assim tão generosas como se apresentava na estória fantasiada incorporada ao folclore familiar.

A mãe era, sem dúvida, capaz da mentira que se manifesta no quadrante no lado da complementaridade entre o que não é e de alguma maneira é visto e observado ("implies"). A mentira da mãe é obviamente a própria mentira do filho caçula, relator da estória. Também "espelho" do objeto-mãe introjetado (Lacan, 1983)[12].

De outro lado, observa-se que a mãe tinha uma relação "yocastiana" com seus dois filhos que se traduzia em atitudes castradoras e protetoras, sobretudo com o filho primogênito, adolescente no momento da estória.

O mito da doce Luísa fica também abalado quando, no decorrer da entrevista do relator caçula, se lembram certos detalhes comprometedores de sua estruturação total. Luísa tinha uma queda muito grande por homens de todas as faixas etárias. Era uma mulher com fortes tendências à prostituição. Na realidade, por esse caminho entrou na vida dessa família e por esse caminho saiu, amigando-se temporariamente com outro homem adulto.

Um outro detalhe consiste em que existiam presunções quase provadas de que a palidez de Luísa se devia a uma tuberculose devoradora que não se sabe até que ponto foi bem tratada.

No tempo em que acontecem os primeiros relatos, tuberculose era ainda doença

de inspirar medo. Dois irmãos e uma irmã da mãe, tempos atrás, tinham falecido por causa desta doença.

Foi óbvio que, ante o perigo do filho adolescente ter relações com Luísa, o que implicava um compromisso inaceitável para a mãe, a nível de status, ante o perigo real de contágio da doença do filho, a mãe exigiu, em alguma outra sessão secreta com o marido, o afastamento imediato da protegida do lar.

Isso explica porque Luísa, magoada, se foi em companhia do primeiro homem possível, porque nunca mais retornou e nunca mais se soube como tinha terminado sua estória e também porque não se falou mais do problema na família de maneira estruturada racionalmente.

Explica também porque choravam juntos a criança e Luísa. Esta usava a criança como confidente de suas mágoas. Era uma mulher triste e trágica. A criança nada podia entender dessa situação:

Luísa, no sonho de fadas da criança de menos de três anos se fazia mil pedaços nas considerações reais do homem adulto.

Porém, a ideologia inconsciente resgatava desta estória elementos permanentes que se tinham transformado em costumes, hábitos e ideais sociais da personagem e orientavam grande parte do seu comportamento "objetivo". Em outras palavras, o inconsciente ideológico estava incorporado no R.P.M. do personagem em questão.

Neste plano nos interessa lembrar que a estória também encerra elementos de afastamento e ódio entre os irmãos, já que o irmão mais velho elaborou a estória de outra maneira. Luísa era um anjo perverso que sua mãe tinha afastado a tempo para não estragar sua vida. A estória também estava incorporada ao R.P.M do primogênito com outras valências.

O fato de que os irmãos viveram muito tempo afastados se relacionava com certas repetições neuróticas de conflito e situações em que o primogênito criticava o salvacionismo do caçula e seus posicionamentos políticos a favor da classe trabalhadora. A posição frente aos "protegidos" na casa do caçula era tema de freqüentes controvérsias. O caçula, por sua vez, não admitia a intromissão do irmão mais velho no que considerava um rasgo de sua personalidade elaborado em forma totalmente racional.

Na realidade é possível constatar posicionamentos diferentes das fratrias envolvidas em uma ideologia familiar em diferentes faixas etárias, porque pode-se rastrear diferentes modos de decodificação de símbolos e materiais provenientes da imaginação criadora.

No caso da estória analisada, para o primogênito, que conheceu Luísa aos 12 anos, esta era um símbolo de perigo afastado pela mãe protetora (estrutura oficialista de defesa da territorialidade ameaçada).

Para o caçula, que a conheceu aos três anos, era o símbolo abandônico que representava uma fada bondosa e tristemente desaparecida, sem explicação satisfatória. Luísa incluía também certos componentes sádicos e masoquistas que dessa maneira não eram incorporados à figura mitificada da mãe heroína. Deviam modificar-se as estruturas para achar explicação satisfatória (posição natural ou revolucionária frente ao diagnóstico de situação).

O primogênito defendia a estabilidade estrutural da família, o caçula, a morfogênese.

Assim, o inconsciente ideológico, a partir da mesma estória fantasiada, se transforma em uma atitude salvacionista, de simpatias populistas e de reivindicações do trabalhador rural e das empregadas domésticas no caçula ou em uma atitude conservadora, fechada e rigidamente protetora do clã familiar, com desprezo do trabalhador e dos desequilíbrios sexuais, no primogênito.

Desta maneira, ambos irmãos, por diferentes caminhos, integravam o pai e a mãe em suas praxes e símbolos quotidianos.

Não é de nenhum modo impossível que os exemplos históricos de Tolstoi e Dostoiewsky se repitam indefinidamente no seio das estruturas capitalistas. De uma família burguesa, surge um amante dos trabalhadores e dos pobres e de uma família proletária, um requintado burguês ultraconservador.

O inconsciente ideológico se apresenta como um modelo de identificação com as figuras parentais e sustenta um conjunto de crenças no sentido de manter e reforçar as aproximações e disjunções criadas na evolução da dramática.

Conclusões

A análise e interpretação de estórias surgidas do folclore familiar nos permite elaborar algumas primeiras idéias gerais:

- A revisão de estórias familiares e sua interpretação são um instrumento de análise consistente do inconsciente ideológico que permite organizar um quadro de referência para concretizar uma hermenêutica adequada.
- Estas estórias familiares devem compreender-se dentro do contexto da imaginação criadora do homen a nível grupal e têm componentes arcaicos fixados nos primeiros momentos de evolução da libido, aqueles em que o cérebro não atingiu ainda sua formação prévia (estágios pré-edipianos, antes de completar o terceiro ano de vida).
- As estórias são completadas e buriladas por diferentes membros, ao longo de muitos anos. As componentes repetitivas e prelógicas, de origem protomental, atuam quase como rituais com apelos mágicos.
- O inconsciente ideológico, de natureza fundamentalmente emocional e afetiva, opera nas origens das estruturações posteriores de idéias, crenças, costumes, modos e estilos de comportamento e símbolos incorporados.
- Atuam como estruturadoras do R.P.M.
- O inconsciente ideológico acompanhado de situações amnésicas quando traumático, está presente na origem de neuroses compulsivas de repetição.
- A nível grupal e institucional se transforma em mitos aceitos nas organizações, sem uma adequada análise e posterior verificação.
- Tanto a nível intra-individual, como a nível sociocultural, o inconsciente ideológico e os mitos atuam na base de todos os rituais.
- A passagem do mítico ao real não se dá sem uma conservação de certas componentes míticas nas elaborações racionais do eu adulto.
- Existe um outro nível de análise em que o irracional aparente do inconsciente ideológico se transforma no sustentáculo dos princípios que regem a dramática: a procura de estabilidade estrutural e a morfogênese.

Pareceria, em conseqüência, que é preciso desenvolver a noção de multifuncionalidade do inconsciente ideológico em seus efeitos de estruturação dramática, na formação da personalidade, na constituição dos grupos, na conduta organizacional das instituições e nas ideologias operantes a nível social e comunitário.

Os mecanismos que aparecem nos sonhos: condensação, espaçamento, objetivação e estratificação de símbolos aparecem também nestas estórias que constituem um importantíssimo material projetivo e expressam:

- a satisfação de impulsos profundos a suas conseqüentes manifestações em pradrões de comportamento dos membros do grupo;
- o conteúdo latente do inconsciente ideológico do clã familiar, facilmente perceptível;
- a colocação em funcionamento do mito dos "pais heróis", que surgem no decorrer da narrativa, através de expressões simbólicas e fantasiadas;
- a organização dos lados do quadrante semiótico da falsidade, da mentira, do segredo e da verdade obedece ao princípio do prazer (procura de prazer e evitação da dor);
- a gênese das neuroses obsessivas de repetição, tanto a nível grupal como intra-individual;
- a possibilidade de projeção do inconsciente ideológico do indivíduo em sua posterior atuação em grupos, instituições e comunidades;
- a organização de atitudes conviccionais, emocionais e avaliativas do sujeito em ação relacionadas com o R.P.M.;
- efeitos integrativos e desintegrativos, conjuntivos e disjuntivos no plano da interação.
- efeitos a-históricos, lógicos e normativos, vinculados estes últimos aos aspectos axiológicos do comportamento humano, no plano da transação.

Podemos analisar este grupo de hipóteses em três dinâmicas de complexidade crescente: a dinâmica grupal, a dinâmica institucional e a dinâmica societária.

Nos três casos assim como no já exposto correspondente à dinâmica do eu e da personalidade em ação as determinações originárias de tipo conviccional, emocional e avaliativo podem ser muito semelhantes.

Tudo isto aporta material para uma única conclusão geral: a prioridade organizativa da instância individual sobre a social. Não existe determinismo sócio-econômico no eu, mas emergência do eu na dinâmica societária. As convicções, as emoções e as avaliações ancoradas no inconsciente ideológico podem gerar um homem crítico em uma sociedade

opressiva, um revolucionário em um grupo de ideologia burguesa.

As conseqüências e os efeitos desta emergência podem variar qualitativamente à medida em que a dinâmica do comportamento ou dramática se complexifique significativamente.

Por *componente conviccional* entendemos todo o conjunto de propriedades cognitivas derivadas de aspectos inconscientes que formam a base das convicções e crenças e constituem os alicerces do R.P.M. no qual o inconsciente ideológico atua como proporcionador de validade e autenticidade para as crenças que o eu não está disposto a revisar.

Deste modo, as impressões e vivências de outras pessoas estão na base da informação que pode ser decodificada acerca de significados de atos e comportamentos alheios.

Por *componente emocional* entendemos um conjunto de sentimentos que acompanham a imaginação estética dando aos fenômenos que se analisam ou às informações que se selecionam de um conjunto vasto, um caráter eximido de toda neutralidade.

Por *componente avaliativa* entendemos o ato de revisar ou não venerações para as entidades e processos pessoais, grupais e sociais que permitirá a reprodução ou reprogramação, a conservação ou a mudança de atos, costumes, estilos de vida, formas de trabalho e de relacionamento, atitudes religiosas, etc.

Dizemos que estas atitudes conviccionais, emocionais ou avaliativas estão na base das categorias lingüísticas do "não"(noun) e do "quero"(would) e refletem as formas básicas do conhecimento e da ação (Chomsky, 1971)[4].

Mais especificamente, nossos cérebros processam informações sobre a realidade em termos de entidades e relações entre entidades, todas elas baseadas em nossas vivências primárias. Afirmar simplesmente que A gosta de B ou que A quer B ou não quer B se realiza em um R.P.M. que leva o carimbo de nossos diálogos mais arcaicos com os personagens de nossa família.

Logo, estas atitudes conviccionais, emocionais e avaliativas serão responsáveis da interação do adulto nos grupos de convivência. Assim o inconsciente mítico dos membros de um grupo tem efeitos complexificados a nível da dramática.

É óbvio que as decodificações dos inconscientes ideológicos individuais são diferentes e historicamente condicionadas de maneira análoga a como analisamos ao apresentar a estória de Luísa decodificada de diferente maneira pelo primogênito de 12 anos e pelo caçula, de menos de três.

Eles, inadvertidamente, construíram as ideologias da permanência estrutural que chamamos de *oficial* e da morfogênese, que chamamos de *natural* respectivamente.

A nível da dramática grupal, as posições individuais contrárias e complementares são, em conseqüência, freqüentes.

Dificilmente existe um grupo humano com uma ideologia definida como bloco.

O mais freqüente é o aparecimento em cada grupo de um jogo *dialético* onde as três partes envolvidas, tese, antítese e síntese se convertem em um subgrupo oficialista, com ideologia de conservação e permanência, que representa por via de regra o 25% do grupo em questão; um subgrupo natural ou revolucionário, com ideologia de transformação e de mudança, que representa geralmente o 5% do grupo total e uma maioria oscilante (Javé antes de preferir a oblação de Abel), sem posição própria, que se deixa seduzir pelos argumentos de conveniência de última hora e que representa geralmente o 70% do grupo total.

Quando as lideranças conservadoras dominam a estrutura geral do grupo se vive uma atmosfera de estabilidade e permanência. Quando uma liderança natural ou revolucionária adquire poder, geralmente o grupo se transforma, se dinamiza e vive um clima morfogenético.

Um revolucionário no poder, quando tende a conservar a sua revolução se transforma em um oficialista e gerará um outro subgrupo natural e assim por diante.

Deste modo, os grupos, as instituições e as sociedades se bem que geralmente sacralizam a estabilidade estrutural, participam de alguma maneira também de sua morfogênese.

Notas bibliográficas

1. ABRAHAM, Karl. *Teoria psicanalítica da libido. Sobre o caráter e o desenvolvimento da libido*. Rio de Janeiro, Imago, 1976.
2. ADORNO, Theodor W. e Max Horkheimer. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1986.
3. BEVER, T.G. "The Cognitive Basis for Linguistic Structure" In Hayes, J.R. (ed.). *Cognition and the Development of Language*. Nova Iorque, Wiley and Sons, 1970.

4. CHOMSKY, Noam. *Syntactic Structures. Selected Readings.* Nova Iorque, Oxford University Press, 1971.
5. ELIADE, M. *The Myth of the Eternal Return.* Nova Iorque, Princeton University Press, 1971.
6. FREUD, Sigmund. "El delirio y los sueños en la "Gradiva" de W. Jensen".(1907) In *Obras Completas.* Madrid, Editorial Biblioteca Nueva, 1948, v.1, p. 589-633.
7. FRIEDMAN ANGELI, Rosemari e Néstor E. Tesón. "Os amantes perversos da Revolução Social" In *Cadernos U.S.P.* 5(1987):113-117. Também In *IIº Encuentro Latinoamericano de Psicologia marxista y psicoanálisis.* Intercambio de experiencias, prácticas y teorias. Ciudad de La Habana, Cuba, 1988. v.2, p. 27-30.
8. GREIMAS, A. J. e J. Courtés. *Semiotics and Language. An Analytical Dictionary.* Bloomington Indiana University Press, 1982.
9. JASPERS, Karl. "Comunicación" In *Filosofia.* Madrid. Ediciones de la Universidad de Puerto Rico-Revista de Occidente. 1958. v.1 cap.3º, p. 450 e ss.
10. JUNG, Karl. *A energia psíquica.* Petrópolis, Vozes, 1971.
11. ———. *Arquetipos e inconsciente colectivo.* Buenos Aires. Paidós. 1984.
12. LACAN, Jacques. *O Seminário. Livro 1. Os escritos técnicos de Freud.* Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1983.
13. MARCUSE, Herbert. *El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideologia de la sociedad industrial avanzada.* México, Editorial Joaquín Mortiz, 1968.
14. ———. *Eros y civilización.* Barcelona, Editorial Seix Barral, 1969.
15. PEETERS, G. "Relational and Informational Patterns in Social Cognition" In Doise W. e S. Moscovici. *Current Issues in European Social Psychology.* Cambridge, Cambridge University Press, p. 201-237.
16. PRIGOGINE,I e I Stengers *Order Out of Chaos: Man's Dialogue with Nature.* Londres. Heineman. 1984.
17. TESÓN, Néstor Eduardo. *Morte e ressurreição da família. A união consensual em América Latina.* São Paulo, Icone, 1989.
18. ———. "Ultimate Reality and Meaning and the Social Cybernetics Approach". In *Interdisciplinary Studies in the Philosophy of Understanding.* Toronto, Canadá, 7(2): 117-132, jun. 1984.
19. WHITEHEAD, Alfred North. *Science and the Modern World.* Nova Iorque, The New American Library, 1948, 7ª reimp. 1956.

* * *

Néstor Eduardo Tesón e Rosemari Friedman Angeli são professores da Universidade Estadual de Londrina, Paraná.

* * *

Artigo-síntese da comunicação apresentada pelos autores na 40ª Reunião Anual da S.B.P.C. São Paulo, SP.

Em busca de Gramsci

CLARICE NUNES

"...Foges, que és somente sombra,
perfume, ressonância, imagem."
Mauro Mota

Percorrer o pensamento de um autor é uma aventura intelectual e emocionalmente árdua. De um lado é sempre necessário resgatar, através dele, sua época, sua geração e os desafios que ela enfrentou. De outro lado, nenhum autor está só com a sua obra. Gramsci é acompanhado por um conjunto de interpretações que refazem os seus fragmentários textos, que os demarcam teoricamente, que os comentam.

Minha disposição inicial foi tentar aproximar-me dele avaliando sua contribuição no plano do método e dos conceitos básicos. Aos poucos, porém, o meu desejo de viajar por esse pensamento, que nunca me seduziu de imediato, foi ganhando um novo contorno e se identificando com uma necessidade interior, intransferível e inadiável. Percebi que eu queria me aproximar não só do filósofo, do político e combatente revolucionário. Pretendia encontrar, se isto fosse possível, uma outra experiência humana com a qual eu partilhasse a minha própria experiência e, a partir desse encontro, recolocasse a questão metodológica que me instigava: o papel dos intelectuais e sua relação com o Estado.

Assim, não objetivei simplesmente enxergá-lo como revolucionário e genial intérprete das lutas populares, nem como o pensador que arejou o pensamento de esquerda no Brasil, desmistificando o marxismo e oferecendo decisiva contribuição para ajudar-nos a entender nossa sociedade.

Em meio a multiplicidade das leituras todas indicadas na bibliografia, eu busquei *um certo Gramsci*. Procurei nos seus depoimentos escritos e nos textos dos comentaristas pistas que me permitissem vislumbrá-lo vivo, pulsante, capaz de propor questões decisivas no intuito de ampliar o meu movimento pessoal, no sentido de torná-lo mais generoso e efetivo diante das pequeninas batalhas que travo no cotidiano.

Imediatamente percebi o risco desta aventura: seria capaz de compreender a singularidade dessa experiência? De não reduzí-la a aspectos psicológicos, históricos ou sociológicos? De extrair dela não um guia, mas uma contribuição conseqüente para uma nova compreensão de mim mesma e das minhas circunstâncias?

Movida por estas inquietações, escrevi este texto. Ele não pretende ser um estudo exaustivo. É uma sistematização provisória que pretende dar conta de algumas marcas que o vigoroso pensamento de Gramsci vai deixando no meu modo de ver a realidade e a mim própria. Apropriei-me livremente dos autores indicados na bibliografia, entrei na corrente e deixei o barco correr.

O Gramsci que eu procuro entender não é um objeto de investigação: é uma paixão, no mais amplo e estrito sentido, no próprio sentido gramsciano. Isto é, para buscar Gramsci coloco-me numa determinada posição e, mediante essa colocação, busco compreender a sua tragédia e, diante dela, o seu milagre (numa acepção laica) de motivação, concentração e disciplina.

Esta postura pode não corresponder às exigências acadêmicas. Não se trata de escrever um trabalho que seja a "morada da ciência". Trata-se de um sucinto exercício no qual procurei descobrir o prazer de pensar e de me deixar, em parte, seduzir.

Retrato

"A minha pátria é a vida"

Cazuza

Mortos não têm rosto, mas podem ser reconhecidos pelas fotografias e cartas, pelo que dizem no silêncio das roupas fora de moda, pela lembrança dos amigos, pelos registros e marcas que deixam de suas lutas, esperanças e frustrações.

Quero me aproximar de Nino, enxergando-o como protagonista de uma aventura singular para a qual emprestou seu corpo, inteligência e sentimento. Banido e suspeito. Solidário e excluído. Assumiu a própria vida com todas as suas interrogações, ambigüidades e limites. Sentou em cadeiras duras, escreveu em tábuas estreitas. Escreveu asperezas, mas como dizia Graciliano Ramos, é delas que a vida é feita.

Gostaria de ver o seu rosto iluminado! Talvez enxergasse, para além da tristeza que habitava seus olhos azuis, três grandes indagações: serei amado? Por que perdemos? Como as idéias podem transformar-se em forças políticas ativas?

Estas questões guiam a minha reconstituição da sua figura. Não me preocupo com a cronologia ou a análise pormenorizada dos seus dramas pessoais, da sua formação juvenil e da sua produção na maturidade. Outros o fizeram com grande propriedade, como Edmundo Dias, Georges Cogniot, Giuseppe Fiori, Carlos Nelson Coutinho, Laurana Lajolo, Leandro Konder, entre outros.

Meu objetivo é resgatar das imagens de um passado, que foi presente, o conteúdo significativo de um desenho imaginado. Jogo com linhas e agulhas costurando, pelo avesso, as narrações, os testemunhos, as palavras, as análises e os fatos. Não quero demonstrar o que aconteceu e sim trabalhar sobre a delicada trama dos sentimentos de Gramsci, empurrando a narração de modo a me tornar sua cúmplice e a me sentir visceralmente ligada às idéias que organizo.

As desventuras e infortúnios de Gramsci levaram-no a cultivar um amor sublime, isto é, levaram-no a renunciar à onipotência e à submissão para conquistar o mais vasto continente por onde o desejo se move e se exercita na construção de infinitas possibilidades: o continente humano.

Ao carregar o peso da desigualdade social, que atingia as camadas mais baixas da população italiana, ao sentir na carne a relação de exclusão, que a condição de sardo lhe impunha, Gramsci detonou dentro de si próprio a vocação do rebelde que mantinha um contato agressivo com o mundo: era preciso mudar!

Sua profunda revolta contra as desigualdades sociais e seu sentimento regionalista, trabalhados por uma leitura liberadora de Croce e Gentile, prepararam-no para uma concepção mais rica e articulada do socialismo no qual a educação e a cultura teriam relevante papel a desempenhar na superação do individualismo e na valorização da solidariedade humana.

Seu impulso de felicidade, que, em determinados momentos, tornava-o eticamente intransigente, tornou-se mais comedido ao sofrer os golpes da perseguição e da prisão. Percebeu Gramsci que a organização da esperança exigia uma longa luta na qual as necessárias mediações exigidas pela ação política deveriam tomar o lugar do "tudo ou nada" que, por vezes, o aproximava assustadoramente da passividade maximalista que tanto criticava.

As lutas partidárias calejaram-no. O estudo rigoroso do legado teórico do marxismo, o contato com os operários de Turim e os companheiros de jornada aguçaram sua inteligência e sua capacidade de compreender a realidade do seu país. Empreendeu de modo prudente e confiante um trabalho de expansão da própria personalidade procurando, a cada instante, enxergar, que solicitações seriam capazes de influir duradouramente sobre a sua prática.

Aprendeu a domar seus sentimentos e a refugiar-se no que havia de mais íntegro em si mesmo: o vigor intelectual. Neste refúgio acumulava forças não só para analisar sua própria existência e sua capacidade de resistir, mas também para driblar o medo e não morrer de saudade e amor.

Os *Cadernos* que escreveu no cárcere foram a corporificação do seu exercício de absorver e centralizar sua vida interior em termos que lhe fizeram esquecer de si mesmo. Em sentido figurado foi necessário que Nino, Antonicheddu e Antonio "morressem" para continuarem a sobreviver.

Para não escorregar pelo declive irreversível da insanidade, Antonio Gramsci desapegou-se da própria identidade. Seu trabalho, seus apontamentos de memória, seus ensaios abertos tornaram-se a própria vida: a única saída para continuar a luta revolucionária e permanecer ligado ao mundo e aos outros homens.

"– Assassinos, eles o mataram". Mataram! Mataram?

Posso vê-lo: a barba crescida, um mar de cabelos mal penteados, a roupa modesta e cheia de manchas, a vontade de ferro.

Um homem sensível, jornalista do *Il Grido del Popolo,* do *Avanti,* do *Ordine Nuovo* e do *L'Unità,* trincheiras a partir das quais lutou contra o senso comum, repeliu o ecletismo e as tentativas reformistas dos oportunistas do Partido Socialista e opôs-se ao sectarismo de Bordiga dentro do Partido Comunista Italiano.

Um homem que investiu grande parte das suas energias na reeducação dos quadros partidários e na formação política e cultural da classe operária; que levantou a discussão sobre a existência de uma cisão artificial entre economia e política; que acompanhou o debate do movimento comunista mundial e procurou traduzir a experiência internacional na experiência italiana.

Um homem que pretendeu acelerar a história, através de uma sólida militância e de um projeto de partido. Sua vida traduziu-se, para mim, numa densa provocação: como cada ato humano pode se orientar para um fim emancipador?

Um intelectual moderno, construtor e organizador da vontade e dos impulsos coletivos. Persuasor permanente.

Um homem apaixonado, porque sem paixão não se pensa nem se colocam problemas. Sua paixão traduzida na pergunta por que perdemos? Se desdobrava numa outra: como deveríamos ter atuado para vencer?

Um homem teimoso, só e livre. *Un uomo sconfito,* que tinha apenas uma cabeça, duas mãos e o sentimento do mundo.

As múltiplas visões de Gramsci

> *"Ver é milagre. Como descrever uma pirâmide? Como descrever uma luz acesa?*
>
> Clarice Lispector

Quando as principais obras de Antonio Gramsci foram traduzidas e publicadas no Brasil, entre 1966 e 1968, eu mal suspeitava da sua existência. As práticas antidemocráticas e a generalização do arbítrio fecharam crescentemente as possibilidades de uma ampla reflexão crítica e de um produtivo debate político. Estávamos às vésperas do Ato Institucional nº 5. O pensamento de Gramsci ficou recluso em certos setores da Universidade e totalmente afastado das Faculdades de Educação, que se expandiram nos anos 70, impregnadas por um pensamento tecnicista e legalista.

Se Gramsci não chegava aos cursos de Pedagogia, muito menos Marx e toda a discussão que o próprio marxismo-leninismo sofria com o fim do monopólio exercido pelos partidos comunistas, em escala mundial, sobre o marxismo. Os pedagogos desconheciam a repercussão que tal fato tinha àquele momento no Brasil e que se manifestava pelo movimento editorial através de um *boom* de textos marxistas escritos por autores "não ortodoxos" como Lucien Goldman, George Lukács, Karel Kosik, Rosa Luxemburgo, Althusser, entre outros.

Se entre 1975 e 1976 as idéias de Gramsci transbordaram as fronteiras universitárias, integrando o corpo conceitual com que comunistas, liberais, socialistas e cristãos passavam a interpretar a realidade do país, os Programas de Pós-Graduação em Educação estavam encharcados pela presença do estruturalismo (Lévi-Strauss e Foucault), do marxismo numa versão althusseriana e de uma concepção tecnocrática do planejamento educacional que fizeram "escola". As Faculdades de Educação continuavam espoliadas teoricamente e perdidas entre a linguagem sistêmica da Didática e uma história das idéias positivistas, denominada Filosofia da Educação. A Sociologia, a História e a Psicologia não eram contextualizadas. Formavam um caldo ralo e insosso que quase sufocou a geração de profissionais da educação dos anos 70.

Nos anos 80, momento em que a crise econômico-social do país anunciava um peculiar processo de abertura democrática, tive o meu primeiro contato com Gramsci. Caiu-me nas mãos uma cópia xerox de *Os intelectuais e a organização da cultura.* Por curiosidade revi o texto procurando avaliar que aspectos da leitura haviam me chamado a atenção naquela ocasião. Reparei que me causara impressão a oposição de Gramsci à multiplicação e aos diversos tipos de escola profissional com sua aparente imagem democrática. É evidente que a concepção de inte-

lectual e de escola apresentadas nesse texto eram novidades na minha estreita visão das questões pedagógicas, alargada a golpes de marreta, num esforço sofrido de quem lê muito, tentando mais acumular conhecimentos do que aprofundá-los.

Foi uma leitura, até certo ponto, descompromissada, incapaz de captar a paciência, a invenção, a sutileza de um pensamento que dialogava consigo mesmo e desejava, em pleno confinamento, interlocutores rigorosos. Havia apenas passado por Gramsci e ao perder a possibilidade de um diálogo proveitoso perdia também a diversidade de interpretações a que ele dava lugar.

Permaneci distante da visão formulada nos anos 60 quando, na América Latina, Gramsci era visto como uma figura moral, um homem de convicções profundas e um iconoclasta, suspeito e recusado pelo comunismo oficial. Considerado por muitos um marxista-leninista, poucos entre os militantes políticos foram capazes de refletir, mesmo nos anos que se seguiram, sobre o caráter peculiar pelo qual ele havia assimilado a obra de Marx e Lenin.

O contato com a visão althusseriana de Gramsci, capaz de reduzi-lo a um não marxista, a um "croceano", defensor de um historicismo neo-hegeliano que se chocava com o "verdadeiro" marxismo, me era um tanto longínquo. De certa forma eu ignorava sua péssima fama; "croceano", "historicista", "voluntarista" e "reformista".

No entanto, em meados dos anos 80, o impacto de Gramsci sobre os estudos pedagógicos começava a se fazer sentir através de toda uma produção que passava a sair do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC de São Paulo, criando para os educadores a possibilidade de refletir sobre a realidade educacional brasileira a partir de Gramsci. De fato, essa instituição tornou-se um dos centros irradiadores do pensamento gramsciano para o país ao aproximá-lo de profissionais provenientes dos diversos estados brasileiros. Provocou, ainda, a socialização, a nível nacional, dos trabalhos escritos através da Editora Cortez: Autores Associados.

A difusão e a apropriação de Gramsci foi utilizada por determinados autores como Dermeval Saviani, Guiomar Namo de Mello, Neidson Rodrigues e Libâneo, com o intuito de defender a escola pública e, nela, a pedagogia crítico-social dos conteúdos[1]. Outros, ainda, como Carlos Roberto Cury, procuraram lê-lo, buscando inspiração para propor algumas categorias capazes de permitir a compreensão do fenômeno educativo dentro de uma abrangência maior.

Parece-me que estas contribuições têm sido produtivas e efetivamente avançaram na discussão das questões pedagógicas e na proposição de alternativas políticas para os problemas educacionais.

No entanto, a leitura de Gramsci, via produção pedagógica dos anos 80, me obriga a levantar estas indagações:

Até que ponto Gramsci tem sido meramente "aplicado", seja à vida brasileira, seja à análise das questões educacionais? Até que ponto sua contribuição fica, na maior parte dos trabalhos da área pedagógica, reduzida a uma dimensão estreita do ponto de vista do significado do conjunto da sua obra? Até que ponto a expansão entusiasta do "gramscismo" nos têm impedido, por vezes, de pensar e de repensar a sua contribuição? Até que ponto usamos parcialmente e esquematicamente o seu pensamento?

Estas preocupações estiveram presentes na minha atual releitura de *Os intelectuais e a organização da cultura*. Ao procurar apoiá-la – nas – contribuições de certos comentaristas fui descobrindo, através das diferentes formas pelas quais se pode ler este *uomo sconfito*, múltiplas visões que pretendem, cada uma a seu modo, retirá-lo de um lugar imaginário e convencer o leitor de que afinal está diante do verdadeiro Gramsci.

Alguns, como Jacques Texier, identificam na obra gramsciana uma teoria das super-estruturas. Outros, como Jean Marc Piotte, vêm nela uma teoria da ação dos intelectuais. Outros, como Hughes Portelli, centralizam-na no conceito de bloco histórico. Ainda há os que, sem pretender canonizá-lo, como Carlos Nelson Coutinho, enfatizam pontos decisivos da sistematização de sua teoria política, considerando-a o ponto crucial a partir do qual Gramsci analisa a totalidade da vida social, os problemas da cultura e da filosofia. As citações poderiam ser multiplicadas, mas o que interessa é ressaltar a irresistível atração que senti por uma determinada leitura: a de Christine Buci Gluksmann.

Creio que a leitura de Gluksmann me obrigou, indiretamente, a ter uma nova perspectiva do pensamento althusseriano, uma vez que seu trabalho retoma Althusser com o intuito de, como ela mesmo afirma, por efeito de ricochete, pensar através de suas

contribuições às "intuições" gramscianas *(op. cit., bibl.,* p.90). Tentemos juntos compreender a contribuição de Gluksmann.

Em primeiro lugar, seu trabalho constitui um estupendo esforço para se concretizar enquanto uma leitura teórico-política dos *Cadernos do Cárcere,* em suas relações com a prática política militante de Gramsci, nos anos 1914-1926, a partir de um ponto estratégico: o Estado. Procura não separar Gramsci da sua época, da sua ligação com Lênin, da sua política de comunista. Quando realiza esse movimento, Gluksmann proporciona uma visão de conjunto e uma análise articulada do pensamento gramsciano, da história da Europa (particularmente da Itália) e da cultura marxista mundial da época. Não li, até o momento, qualquer outro texto que trace com o mesmo vigor que ela o faz, esta panorâmica.

Em segundo lugar, ela historiciza os conceitos gramscianos, reinterpretando-os à luz da prática de Gramsci enquanto dirigente político, pensando-o dentro dela e além dela, isto é, articulando a dimensão política com a teórica e filosófica do seu pensamento.

Sem pretender assumir uma posição defensiva de Gramsci, do seu "historicismo", do seu "humanismo", da sua "filosofia", nem ocultar os problemas e as contribuições de Althusser na renovação e desenvolvimento do pensamento marxista na França, ela se permite perguntar: será que a crítica drástica e às vezes injusta de Althusser contra Gramsci não libera aspectos não explorados e inexplorados do pensamento gramsciano?

Em minha compreensão esta postura de Gluksmann não se faz na direção de defender Althusser, mas de resgatar nas suas críticas, principalmente na sua alegação de que Gramsci produziu intuições que permaneceram no estado de anotações agudas, porém parciais, pontos de tensão do pensamento gramsciano que a obrigam a tocar no nervo materialista leninista de Gramsci e a atingir, também por efeito de ricochete, certas análises althussianas. A autora me parece muito convincente ao afirmar que certas críticas althusserianas merecem ser rejeitadas, tal como a sua interpretação do historicismo de Gramsci, e outras devem ser reformuladas ou enriquecidas, como as que se referem ao Estado, às ideologias e à filosofia *(op. cit., bibl.,* p. 94-5).

Gluksmann me atraiu por não querer se deixar fascinar por Gramsci, embora contraditoriamente seu trabalho me pareça o testemunho de um irremediável fascínio, que acaba ressaltando o lado brilhante dos escritos gramscianos. À medida que lia Gluksmann eu me perguntava: como pode uma obra tão fragmentada produzir uma visão tão "completa" e satisfatória?

As notas gramscianas, misturando reflexões sobre o passado, pesquisas sobre o presente, determinação de tarefas futuras, numa temporalidade não linear, muitas vezes perturbam o leitor despreparado e ocasionam-lhe o desconforto psicológico diante do que se apresenta inacabado. Muitas vezes este confunde a ausência de sistematização com a ausência de amadurecimento de um pensamento. Não será por esse motivo que durante tanto tempo pouco se falou sobre a obra gramsciana e muito se falou apenas do autor?

Gluksmann tem a ousadia de mostrar em seu trabalho que as notas gramscianas revelam uma nova prática da filosofia, bastante próxima do que Brecht denominava o grande método, ou o pensamento interveniente. Para ela, Gramsci dialetiza os diferentes campos do saber, explodindo as distinções entre as instâncias "econômica", "política", "literária" e "cultural". Quando Gramsci dialoga com seus adversários (Croce, Gentile, Bukhárin) ou seus interlocutores (Lênin, Marx, Maquiavel) está, segundo ela, provocando uma intervenção no seu próprio pensamento: reproduzindo, reunindo, deslocando, retificando outras notas já elaboradas. Daí a riqueza do pensamento gramsciano e o fracasso de abordagem temática *(op. cit., bibl.,* p. 22-6).

Sob este ponto de vista é possível admitir que as contribuições de Gruppi, quando discute a concepção de Estado, ou a de Bobbio, quando aborda a sociedade civil, apesar de criteriosas, empobrecem a perspectiva do pensamento gramsciano, uma vez que são extraídas de um movimento inesgotável. Essas fatias carregam consigo a laceração que produziram e, de certa forma, cristalizam o que está sempre transbordando e saltando qualitativamente.

De certa forma, a alusão de Gluksmann ao fracasso da abordagem temática coloca a seguinte questão: como captar a unidade do pensamento gramsciano a partir da diversidade com que se apresenta? Não teria Gluksmann, na sua ânsia de agarrar o projeto filosófico de Gramsci, "apagado" os aspectos toscos desse pensamento, aspectos esses

plenamente reconhecidos por Gramsci, uma vez que ele próprio reelaborava suas concepções? Como se articulariam a efetiva postura dialética de Gramsci e as circunstâncias limitadoras do seu trabalho na prisão, sem livros e sem reais interlocutores?

Ainda assim a visão que Gluksmann apresenta de Gramsci me ensina que *ler é praticar uma problemática*, é pensar dentro de outras cabeças, é um comportamento dos homens em relação a outros homens. Seria o meu comportamento justo?

Os intelectuais e a constituição da hegemonia

> *"Só me abalanço a expor a coisa observada e sentida"*
> Graciliano Ramos

A pesquisa sobre os intelectuais em Gramsci interrompida com a sua prisão, é retomada em 1930 nos *Cadernos do Cárcere*. Seu estudo tem uma perspectiva histórica. Ele busca analisar as origens e os agrupamentos dos intelectuais italianos em função das correntes de cultura, mas hesita metodologicamente.

Em 1932 faz uma crítica radical à filosofia idealista, questionando em Croce certo tipo de intelectual em suas relações com a cultura e o Estado. Nesse momento, seu estudo ganha grande importância teórico-política.

Nos *Cadernos* 4, 6 e 7, retorna a Marx e busca Lênin. Neste movimento amplia o conceito de intelectual, o que lhe traz dificuldades e problemas de certo modo não superados. Revê sua recusa inicial em adotar critérios internos à atividade intelectual para conceituá-la e o seu vocabulário passa a retratar a tensão não resolvida da dialética entre critérios internos e externos.

Outro ponto complicado do seu método é o que se refere à relação dos intelectuais com a política. Sem constituir uma classe, mas não deixando de ser massa, podem criar formas de consciência política diferentes das previstas no seu modelo, o que denuncia o caráter contraditório do mesmo (Gluksmann, 1980, p. 35-41 e 55).

Apesar das complicações que Gluksmann vê na trajetória do pensamento gramsciano, quando analisa o papel dos intelectuais, a contribuição de Gramsci nessa discussão é notável, pelo menos por três motivos. Em primeiro lugar, pelas respostas originais que formula com relação à questão da cultura, dos intelectuais e sua relação com o Estado. Em plena discussão travada no início do século XX Gramsci rompeu com toda uma corrente de pensamento que fazia dos intelectuais uma elite dirigente. Também se contrapôs ao modelo ideológico de origem hegelianolukácsiana que proliferou no marxismo ocidental e para o qual o intelectual teria por função dar ao operário sua visão de mundo[2].

Em segundo lugar, porque Gramsci fez da sua experiência política concreta um verdadeiro trabalho de educador, embora não fosse um pedagogo. Ao realizar sua reflexão em torno da conjuntura internacional e italiana, nos primeiros trinta anos do século XX, ele nos fornece uma crítica vigorosa da crise do sistema capitalista nesse momento histórico e da resposta da burguesia diante dela, como também do próprio movimento marxista em âmbito local e mundial. É dentro dessa perspectiva que ele politizará a cultura, a escola e resgata a vida e as lutas de classe.

Em terceiro lugar, porque Gramsci faz da história um solo fértil no qual germina uma reflexão teórico-política que cria condições para que seus conceitos ultrapassem seu ponto de origem e iluminem, na atualidade, a atuação dos intelectuais.

Se, de um lado, fica patente a importância da pesquisa gramsciana, é preciso destacar, de outro, a complexidade da sua apropriação, quer pela insuficiência da minha formação teórica, quer pelas dificuldades inerentes à compreensão de um pensamento rico e abrangente, porém fragmentado.

O desafio desta situação levou-me a reler *Os intelectuais e a organização da cultura* e *A concepção dialética da história*, procurando apoio em autores cuja consistência teórica tivesse proporcionado uma leitura "não restritiva" da problemática pedagógica, da cultura e dos intelectuais. Entendo por leitura "não restritiva" a que é capaz de resgatar essas questões dentro de uma visão de conjunto da obra gramsciana e de uma perspectiva contextualizada (sem ser historicista), que não separe Gramsci da sua época, da sua ligação com Lênin, da sua prática política.

Diante desses critérios debrucei-me sobre os trabalhos de Christine Gluksmann (1980), Marco Pamplona (1981) e Edmundo Dias (1981). O primeiro, de maior fôlego, preocupa-se primordialmente com a produção do discurso gramsciano, apresentando os *Cadernos do Cárcere* a partir de uma pro-

blemática estratégica: o Estado. Sua importância reside no fato de Gluksmann não mapear o pensamento gramsciano por temáticas, mas resgatar o seu processo de construção, permitindo que visualizemos como certos conceitos surgem e são elaborados e quais os avanços e problemas que este movimento engendra[3].

A escrita de Christine Gluksmann é espiralada. Ela retorna várias vezes sobre o conceito de intelectual, fazendo várias exposições e abordagens de acordo com o campo percorrido e os caminhos que delimita a partir da sua questão fundamental: o Estado. Compreendi, a partir da sua reflexão, porque Gramsci tem tanto interesse pelos intelectuais, como opera a ampliação do conceito de Estado e de hegemonia, em que medida e por que motivo rompe com a concepção de ideologia-ilusão, estabelecendo uma teoria da eficácia das ideologias e de sua realidade material.

Marco Pamplona e Edmundo Dias procuram reconstruir, com documentação pertinente, embora de maneira sucinta, o discurso gramsciano sobre as questões da cultura, da escola e da cidadania enquanto elementos organizadores da prática política da classe. Ambos movem-se dentro de um pensamento dedutivo principal que apresenta uma cadeia de argumentos desdobrada na exposição.

O primeiro, toma como ponto de partida a relação estrutura-super-estrutura para debater as relações educação/política e prática pedagógica/prática política. Pamplona adverte que o nexo estrutura-super-estrutura é crucial no materialismo histórico, uma vez que a análise histórica ancorada na polarização de uma ou outra dimensão, ou ainda no exame distorcido da relação entre ambas, acabaria conduzindo a posturas mecanicistas, seja no sentido do economicismo, seja no do ideologismo. A partir daí, reproblematiza a questão do Estado, no sentido de melhor explicitar as relações Estado-classe e Estado-sociedade, demarcando a especificidade da visão gramsciana de cultura, dos intelectuais e da função dos aparelhos de hegemonia, entre os quais se inclui a escola. Com ele sublinho a importância da política e sua concepção mais ampla no pensamento gramsciano. No primeiro caso, cabe à política articular diferentes práticas sociais e, no segundo, cabe-lhe constituir uma dimensão privilegiada da análise da sociedade e de seu movimento.

O segundo, Dias, privilegia a articulação entre as questões da cultura e da cidadania para investigar a problemática dos intelectuais na análise gramsciana de 1914 a 1918. Examina a questão escolar dentro da questão cultural e aprofunda esta última, mostrando-a como construção multifacetada e como elemento crucial na elaboração de uma teoria da direção político-intelectual das massas, de uma teoria da hegemonia.

O diálogo com o pensamento gramsciano em duas obras já citadas e com o pensamento dos pesquisadores escolhidos teve o objetivo de permitir uma primeira delimitação sobre a questão dos intelectuais e sua relação com o Estado.

Não há como discutir o conceito de intelectual sem examinar a concepção de Estado ampliado. A ampliação do Estado pela introdução do conceito de aparelho de hegemonia de classe permitirá a Gramsci romper com o modelo de Estado-instrumental, nos moldes da Segunda Internacional e do Estado-força, base da teoria e prática stalinista, além de possibilitar sua compreensão do lugar dos intelectuais na constituição de classe e o estabelecimento de uma teoria da eficácia das ideologias e de sua realidade material (Gluksmann, 1980, p. 29 e 71).

O conceito de hegemonia já era comum em Lênin (antes de 1917) e no marxismo da Terceira Internacional. Sofreu, no entanto, mutações e enriquecimentos em Gramsci, a partir de 1924, embora já existisse em prática na sua experiência de *L'Ordine Nuovo*. Ao avaliar a obra gramsciana em conjunto, Gluksmann adverte que até 1926 hegemonia designava, principalmente, uma estratégia alternativa do proletariado (hegemonia do proletariado). No *Caderno 1*, há uma mudança de campo: a *hegemonia* é desdobrada no conceito de *aparelho de hegemonia*, referindo-se às práticas da classe dominante e associada à questão da constituição de classe em um processo de transformação revolucionária. Nos cadernos posteriores, o conceito englobará gradativamente as estruturas do Estado (Gluksmann, 1980, p. 21-2 e 69-70)[4].

O *Estado ampliado*, em Gramsci, incorpora ao lado da sociedade política (aparelhos militares e burocráticos de dominação e coerção) a sociedade civil (aparelhos "privados" através dos quais uma classe ou bloco de classes luta pela hegemonia e pela direção político-moral do conjunto da sociedade). Unidas na realidade, estas duas instâncias podem ser metodologicamente separadas para efeito de análise. Em síntese é possível afirmar que o Estado ampliado é o Estado

apropriado por uma classe ou bloco de classes não apenas dominante, mas sobretudo dirigente, ou seja, que procura empreender a direção das expectativas e interesses gerais das classes subalternas. Assim, a reprodução das relações sociais através do Estado (cujo conteúdo real é classista, mas cuja representação é universal) exigiria além da coerção, o consenso. O Estado ampliado ou integral é hegemonia revestida de coerção.

A afirmação da hegemonia se dá através dos *aparelhos de hegemonia*, conjunto complexo de instituições (entre os quais se encontra a escola), ideologias, práticas e agentes (entre os quais se incluem os intelectuais) que desempenham papel decisivo na articulação das diferentes classes sociais ou funções de classe em torno de certa concepção de mundo e de certas propostas políticas e programas escolares a ela referidos. Importante frisar que o funcionamento desses aparelhos depende, segundo Gramsci, do grau e do tipo de desenvolvimento capitalista, não se reduzindo, portanto, ao momento superestrutural (Gluksmann, 1980, p. 70 e 105).

O exercício da hegemonia obriga o Estado, através da classe ou frações de classe que o dirige, a assumir o papel de educador. Esta função educativa não só é necessária para implantar e consolidar a ideologia dominante, mas também para unificar a classe ou bloco de classes que a gera. Ela pode estar referida às classes e frações que agem na totalidade social ou no interior de uma mesma classe. Neste sentido, pode funcionar como aliança entre grupos de classe dirigente e/ou a nível das relações entre dirigentes e dirigidos, o que abre a perspectiva às classes subalternas de reivindicarem seus objetivos, mediante mecanismos estabelecidos pela burguesia. Este processo é contraditório, pois na mesma medida em que a classe dominante desarticula o projeto dominado e o rearticula em torno do seu, as classes subalternas podem reelaborar o discurso dominante, rearticulando-o em função das suas necessidades (Cury, 1985, p. 48)[5].

A ampliação do conceito de Estado em Gramsci, além de instrumento metodológico que lhe permite empreender uma análise comparativa dos tipos de tomada de poder pela burguesia (particularmente a francesa e a italiana), é uma resposta política ao fracasso da organização do movimento operário sob o modelo dos bolcheviques nos países capitalistas europeus desenvolvidos. Ao contrário da "guerra de movimento", que caracterizou a Revolução de Outubro, Gramsci propõe uma outra estratégia que permita aos operários lutarem por um novo Estado: a "guerra de posição". Dessa forma, a reflexão sobre a hegemonia aparece associada à de crise da hegemonia; a teoria da integração das classes subalternas a uma classe dominante passa a exigir uma teoria dos modos de autonomização e de constituição de classes, que permitem a uma classe antes subordinada tornar-se hegemônica e a extensão do Estado implica a redefinição da estratégia de luta pela tomada do poder (Gluksmann, 1980, p. 83).

O reconhecimento da possibilidade do deslocamento das relações de força no interior do Estado, dimensão fundamental da análise da crise da hegemonia, exigiu de Gramsci uma larga pesquisa sobre a correlação de forças e o lugar do Estado, tendo como caso empírico a realidade italiana. Chegou ele a distinguir três momentos numa correlação: o *econômico*, ligado à infra-estrutura; o *político*, que permitiria avaliar o grau de homogeneidade, auto-consciência e organização atingido pelos diferentes grupos sociais e o *político-militar*, ou momento estratégico (Pamplona, s/d, p. 10-13 e Gluksmann, 1980, p. 103). Uma crise econômica só se desdobrará em crise histórica e orgânica se atingir o Estado e seus aparelhos de hegemonia, ou seja, o Estado no seu conjunto (Gluksmann, 1980, p. 102).

De importância capital no deslocamento das relações de força é a luta política que apresenta dimensões diferenciadas e o grau de consciência que uma classe ou frações dela podem atingir numa situação concreta. Esses momentos são três: o econômico-corporativo, quando a unidade do grupo se realiza sobre a base profissional de uma comunidade de interesses, sem que a relação com o Estado seja colocada ou explicitada; o da unidade de classe, quando a luta econômica se dá no quadro do Estado existente, com a reivindicação de participação da legislação e da administração; o do nível político propriamente dito, quando as ideologias emergentes amadurecem, medem forças e lutam até que uma delas vença, se imponha e se difunda por toda a sociedade[6]. Este momento implica na expansão estatal de classe, ancorada, evidentemente, no exercício da hegemonia (Gluksmann, 1980, p. 124-5).

A necessidade da luta política exige não só a superação do espontaneísmo, isto é, a compreensão de que é decisivo um esforço a longo prazo de organização de massas, mas também a tradução da teoria em "consciência

de massa", isto é, o trabalho na direção da apropriação da cultura pelas classes subalternas, enquanto forma de problematização da realidade e, ao mesmo tempo, conquista da própria personalidade, do seu valor histórico, da sua função na vida dos próprios direitos e deveres (Pamplona, 1981, p. 12; Dias, 1981, p. 43).

Nesta direção, a função educativa da ideologia se confunde com a função problematizadora e adquire o caráter de arma de classe, através da qual o folclore (conjunto de significados fixos e sedimentares) e o senso comum (concepção desagregada e incoerente do mundo) são substituídos pela consciência filosófica (concepção articulada e coerente de uma determinada classe social), (Gramsci, 1978, p. 11-30). Esta consciência é então capaz de identificar e responder aos problemas levantados pela realidade, traduzindo-se, no campo da prática, num conjunto de *ideologias orgânicas,* isto é, capazes de organizar as massas humanas e fertilizar o terreno no qual se movem, lutam e tomam consciência de sua posição (Cury, 1986, p. 47; Dias, 1981, p. 47; Filho, 1982, p. 22 e Gluksmann, 1980, p. 84). Esta reabilitação da ideologia enquanto agente de unificação social recupera um terreno estratégico da luta de classes, revaloriza a hegemonia enquanto relação pedagógica e repõe a problemática da função dos intelectuais em suas relações com as classes sociais.

Os intelectuais são seres sociais que se situam numa certa divisão do trabalho e exercem a função de organizar a sociedade em todas as esferas da vida social, seja no plano da produção, da cultura ou da administração pública (Gramsci, 1985, p. 14). Neste sentido, são dirigentes e educadores cuja função é elaborar a hegemonia social da classe dominante e sua dominação estatal (Gramsci, 1985, p. 11-12). Suas relações com a burguesia e o proletariado são diferenciadas. No primeiro caso, desempenham um papel direto na constituição de classe e seu trabalho junto aos dirigidos se faz no sentido de manter a hegemonia, desviando a intuição das massas das contradições sociais para falsos problemas. No segundo caso, desempenham papel essencial, mas em processo político mais amplo: o de organizar politicamente as classes subalternas e trabalhar na construção de uma nova hegemonia, reivindicando a transformação das relações sociais (Gluksmann, 1980, p. 50 e Cury, 1986, p. 49).

A definição gramsciana dos intelectuais como mediadores do consenso os transforma em ideólogos. Sem eles, a classe dominante não poderia tornar-se dirigente nem resistir aos momentos de crise, quando o aparelho de Estado lança mão de suas reservas organizativas, no sentido de coibir e sufocar as contra-ideologias. O caráter contraditório do processo de cooptação dos intelectuais e das condições objetivas a que se acha submetido, graças à especificidade da sua política, à concorrência que sofre de outros profissionais, entre outras ameaças, pode levá-los a questionar sua função tradicional, lutar por uma nova cultura, um novo modo de vida e pela desagregação das reservas de organização da classe dominante. Assim, intelectual orgânico das classes subalternas não é aquele que se crê enquanto tal, *mas o que se torna,* na medida em que toma consciência de sua própria situação nas relações sociais[7]. Deste modo, interpreto a advertência de Gluksmann quando salienta que o campo da pesquisa gramsciana não se esgota na definição prioritária que estabelece dos intelectuais como porta-vozes da classe no poder (Gluksmann, 1980, p. 50).

Para Gramsci a questão central, como ele próprio define, é a distinção entre intelectuais enquanto categoria orgânica de cada grupo social fundamental (os "persuasores permanentes" ou especialistas mais políticos) e intelectuais como categoria tradicional (os "eloqüentes", casta separada das classes subalternas). Ambas as categorias são formadas pela escola e o enorme desenvolvimento da organização escolar nas sociedades modernas atesta, segundo ele, a importância que as funções intelectuais adquiriram e a necessidade de aprofundá-las, ao mesmo tempo em que certas especializações se multiplicaram e aperfeiçoaram (Gramsci, 1985, p. 11-12). Esta distinção metodológica entre dois tipos de intelectuais aparece animada pela tensão entre a situação objetiva de classe (posição e função na produção) e a consciência/organização de classe. Esta tensão está também presente na transição de um tipo de intelectual a outro (Gluksmann, 1980, p. 105).

No plano do método e dos conceitos-chaves, como os de intelectuais, Estado, hegemonia e ideologia, Gramsci abre portas para que eu reveja a peculiaridade da sociedade brasileira e me impele a construí-la de um modo menos estereotipado. Acima de tudo, adotar Gramsci implica, nesse caso, as-

sumir uma postura que se tenta cultivar na prática, enquanto paciente esforço para superar a alienação, integrando o que se apresenta fragmentado no plano da sociedade e do saber.

Breve entrevista com Antonio Gramsci

"Estou me sentindo como se já tivesse alcançado secretamente o que eu queria e continuasse a não saber o que alcancei."
Clarice Lispector

Clarice – Para começar desejaria fazer-lhe uma pergunta que me parece de particular premência: qual é, na sua opinião, o papel da filosofia? Não lhe parece que o filósofo, hoje, é uma figura caricata?

Gramsci – Antes de responder, desejaria apenas antepor que é preciso destruir o preconceito muito difundido de que a filosofia é qualquer coisa de muito difícil pelo fato de ser atividade intelectual própria de uma determinada categoria de cientistas especializados ou de filósofos profissionais e sistemáticos.

Não existe, de fato, a filosofia em geral: existem diversas filosofias ou concepções de mundo e faz-se sempre uma opção entre elas. Se é verdade que cada filosofia é expressão de uma sociedade, deveria reagir sobre a sociedade, determinar certos efeitos, positivos e negativos; a medida em que ela reage é precisamente a medida do seu alcance histórico, do seu não ser "elocubração individual", mas "fato histórico".

Todos os homens são "filósofos" cada um a seu modo. No entanto, o filósofo especialista, ou seja, o filósofo profissional ou técnico, não só "pensa" com maior vigor lógico, com maior coerência, com maior espírito de sistema do que os outros homens, mas conhece toda a história do pensamento, sabe explicar o desenvolvimento que o pensamento teve até ele e é capaz de retomar os problemas a partir do ponto em que se encontram, depois de terem sofrido as mais variadas tentativas de solução. Tem no campo do pensamento a mesma função que os especialistas nos diversos campos científicos.

Todavia há uma diferença entre o filósofo especialista e os outros especialistas: é que o filósofo especialista aproxima-se mais dos outros homens do que os outros especialistas. O ter feito do filósofo especialista uma figura semelhante aos outros especialistas na ciência, foi precisamente o que determinou a caricatura do filósofo.

Clarice – Estou me lembrando de uma declaração recente de Olgária Matos, na *Folha*, na qual ela se referia à Filosofia como um diálogo entre amantes do saber e, ao filósofo, como aquele que choca...

Gramsci – De fato, a personalidade histórica de um filósofo individual é dada também pela relação ativa entre ele e o ambiente cultural que ele quer modificar, ambiente que reage sobre o filósofo e, obrigando-o a uma contínua autocrítica, funciona como "mestre". Assim, uma das maiores reivindicações dos modernos grupos intelectuais no campo político é a das chamadas liberdades de pensamento e de expressão de pensamento (imprensa e associação), porque só onde existe esta condição política se realiza a relação mestre-discípulo a que me referi anteriormente e na realidade se realiza "historicamente" um novo tipo de filósofo, que se pode chamar "filósofo democrático", isto é, o filósofo convencido de que a sua personalidade não se limita ao próprio indivíduo físico, mas é, uma relação social ativa de modificação do ambiente cultural.

Clarice – Na teoria sobre a dissolução social, exposta por José Castello, no *Idéias* de 21/5/88, o psicanalista Jurandir Freire consegue

avistar um país sendo cavalgado por quatro apocalípticos cavaleiros: o cinismo, a delinqüência, a violência e o narcisismo. Essa combinação forma, segundo ele, uma cultura da descrença. Nela não há lugar para a indignação e o sentido de humanidade parece perdido. Gramsci: o que é o homem? Ao formular esta pergunta eu me indago se não é uma questão abstrata.

Gramsci – O homem é um processo, precisamente o processo dos seus atos. Se pensarmos nisto, a própria pergunta não é uma pergunta abstrata ou "objetiva". Nasceu daquilo que refletimos sobre nós mesmos e sobre os outros e queremos saber, em relação ao que refletimos e vimos, o que somos e em que coisa nos podemos tornar, se realmente e dentro de que limites somos "artífices de nós próprios", da nossa vida, do nosso destino. E isto queremos sabê-lo "hoje", nas condições dadas hoje, pela vida "hodierna" e não por uma vida qualquer e de qualquer homem".

Clarice – Sim, mas vivemos atualmente uma crise de ceticismo sem precedentes. Qual é o nosso papel diante dela?

Gramsci – Você fala em ceticismo... Para ser coerente consigo mesmo, o cético não deveria fazer outra coisa senão viver como um vegetal, sem se intrometer nos negócios da vida comum. Se o cético intervém na discussão, significa que ele acredita poder convencer, ou seja, já não é cético, mas representa uma determinada opinião política, que habitualmente é má e apenas pode triunfar convencendo a comunidade que as outras são ainda piores, porque inúteis. O nosso papel, enquanto intelectuais, é solapar o ceticismo e desburocratizar nossa relação com a massa. Torna-se necessário cultivar uma adesão orgânica entre intelectuais e massa para que esta deixe de ser massa; para que o sentimento de paixão se torne compreensão e, portanto, saber (não mecanicamente, mas de um modo vivo); só então a relação será de representação e se realizará a vida de conjunto que caracteriza a força social.

Temos pela frente uma gigantesca tarefa de reforma intelectual e moral que se coloca contra a estandartização dos indivíduos, seja na qualificação intelectual, seja na psicologia. É uma tarefa ingrata, uma vez que o processo de produção atual gera "de baixo para cima" a homogeneização dos singulares e em todos os ângulos da sociedade e da cultura o conformismo se impõe.

Na multidão o individualismo não só não é superado, mas é exasperado pela certeza da impunidade e da irresponsabilidade. Precisamos construir o homem-coletivo e fazer nascer, mesmo que com contradição, novas possibilidades de auto-disciplina, isto é, de liberdades inclusive individuais. Os novos fenômenos de massa exigem que a linha do movimento progressivo na direção de uma consciência nacional-popular não seja única. precisamos ter clareza de que essa linha deve se desdobrar em múltiplas alternativas.

Clarice – Todos sabemos da sua importância como filósofo, cientista e político, mas exploremos, nesta conversa, as questões culturais. Sua ligação com a arte me interessa profundamente. Lembro-me das críticas de teatro que publicou no *Avanti* de Turim, entre 1919 e 1920. Nunca pensou na arte como forma de educar politicamente as massas?

Gramsci – A arte é educadora enquanto arte, mas não enquanto arte-educadora, porque em tal caso não é nada e o nada não pode educar, nem inovar. Veja o caso da poesia. A poesia não gera poesia. Os mais altos críticos da poesia aconselham-nos a não recorrer a receitas literárias para renová-la, mas, como eles dizem,

a "refazer o homem". Uma vez refeito o homem, refrescado o espírito, uma vez surgida uma nova vida de afetos, surgirá então, se surgir, uma nova poesia.

Esta observação pode tornar-se própria do materialismo histórico. A literatura não gera literatura, isto é as ideologias não criam ideologias, as superestruturas não geram superestruturas, senão como herança de inércia e de passividade: são geradas não por partenogênese, mas pela intervenção do elemento "masculino", a história, a atividade revolucionária que cria o "novo homem", isto é, as novas relações sociais.

Clarice – Não estaria implícita, nessa sua observação sobre a intervenção do elemento masculino, uma certa atitude machista contra a mulher?

Gramsci – De maneira alguma. Aliás, já em maio de 1917, proferi uma conferência para o grupo feminino de Borgo Campidoglio. Tive oportunidade então, de comentar a peça *Casa de boneca*, encenada no Carignano, com Emma Gramatica no papel principal. Imagine que o público reagiu friamente às vicissitudes de Nora Helmar, que enganada pelo marido o abandona. Ora, havia nessa fria reação uma revolta do macho latino contra um costume certamente mais avançado, através do qual a mulher e o homem não são mais apenas músculos, nervos e epiderme, mas essencialmente espírito; onde a mulher não é somente a fêmea que nutre os recém-nascidos e sente por eles um amor feito de espasmos da carne e de sobressaltos de sangue, mas é também uma criatura humana por si, que tem consciência de si, que tem necessidades interiores, que tem uma personalidade humana toda sua.

Clarice – Mas como conquistar a personalidade?

Gramsci – Superando o individualismo. Aliás, aquilo a que se chama hoje "individualismo" teve origem na revolução cultural que se seguiu à Idade Média (Renascimento e Reforma) e indica uma determinada posição frente ao problema da divindade e portanto da Igreja: é a passagem do pensamento transcendente ao imanentismo. É preciso reconhecer que a "natureza humana" não está dentro do indivíduo, mas na unidade do homem e das forças materiais : portanto, a conquista das forças materiais é um modo – o mais importante – de conquistar a personalidade.

Clarice – Parece interessante, mas a sua recusa do pensamento transcendente me obriga a perguntar como você encara a crença na imortalidade da alma? Afinal, a morte é a situação limite do homem!

Gramsci – Estou defendendo a necessidade de combater as ilusões secretas da religião e uma delas é da imortalidade individual. Lembro-me de um texto belíssimo de Croce, *Religione e Serenità*, tão gravado na minha mente que o recitei em pleno delírio, na prisão, em 1933. Nele, Croce indica a única imortalidade à qual podemos aspirar, a das obras, dos traços deixados no mundo, fruto da vontade. Como eu ia dizendo... durante o delírio de uma doença no cárcere eu estava convencido de que iria morrer e procurava demonstrar a inutilidade da religião e a sua inanidade. Estava preocupado de que, se aproveitando de minha fraqueza, o padre me fizesse participar ou me ministrasse cerimônias e sacramentos que me repugnavam e dos quais não saberia como me defender. Parece que durante uma noite inteira falei da imortalidade da alma em sentido realista e historicista, isto é, como uma sobrevivência necessária das nossas ações úteis e necessárias e como um incorporar-se nelas, acima de nossa vontade, no processo histórico universal. A ouvir-me estava um operário

de Groneto que morria de sono e acredito tenha pensado que eu enlouquecia. Essa, inclusive, foi a opinião do carcereiro em serviço.

Clarice – Sua preocupação com a lucidez sempre me comoveu, mas como entender a afirmação de que *"anche nell'affetto bisogna essere intelligente?*

Gramsci – Bem... Não se trata de ter afeto, sentir, no sentido primeiro da palavra, mas de algo que leve em conta uma perspectiva ampla, na qual é difícil separar o objeto da inteligência, o sentimento da razão. Trata-se de um afeto ou sentimento, sem dúvida, mas as suas premissas não são impulsos emocionais ou paixões instintivas, mas uma longa meditação, feita com toda calma e frieza.

Clarice – O que teria a dizer aos Exércitos Americanos que vêem você e o "amerocomunismo" como os novos inimigos a combater?

Gramsci – É uma prova de que não morri e de que os movimentos pela libertação da opressão e da violência não morreram. Acredite, o tempo é a coisa mais importante: ele é um simples pseudônimo da vida. De outro lado, sinto dificuldades em avaliar e mesmo definir, o que é o marxismo na América. Além disso, não sei precisar que decomposições e recomposições sofreu o meu pensamento nesta "geografia" irregular. Advirto que ele não encontra validade em si mesmo, mas sim na sua capacidade de se confrontar com os fatos de uma realidade em transformação. De qualquer forma, é bom lembrarmos que a força de qualquer revolução não está na ciência e sim na vontade e numa avaliação correta da correlação de forças existentes. Há enormes diferenças internas em toda a América que não poderiam ficar fora de uma análise do processo revolucionário americano.

Clarice – Por que você nunca comenta o seu drama pessoal?

Gramsci – Eu não falo nunca do lado negativo da minha vida, antes de tudo porque não quero ser lamentado: fui um combatente que não teve sorte na luta imediata, e os combatentes não podem e não devem ser lamentados, já que eles lutaram não porque foram obrigados, mas porque assim o quiseram conscientemente. Mas isso não quer dizer que o lado negativo da minha vida de prisão não tenha existido e não tivesse sido muito pesado e não pudesse pelo menos ser agravado pelas pessoas mais caras.

NOTAS

1 Siomara Borba Leite, em seu projeto de dissertação de doutorado, apresenta boa sistematização sobre este tema. Ver *op. cit. bibl.*, p. 24-9.

2 Ver crítica gramsciana à filosofia idealista de Croce, à sociologia positivista das elites (Mosca, Michels, Pareto), a Weber, ao sindicalismo revolucionário (particularmente Sorel) In: Gluksmann, 1980, p. 47-50. Ver, ainda, a visão gramsciana contraposta à de Sartre, Lukács e Marcuse. In: Gluksmann, 1980, p. 72-6.

3 Para Gluksmann os *Cadernos* devem ser lidos como uma continuação produtiva e criadora do leninismo, sob outras condições históricas e com outras conclusões políticas. O trabalho de Gramsci na prisão recoloca problemas levantados por Lênin e os que ele próprio havia formulado entre 1919-1920 sob o ângulo da vitória e das implicações do fascismo. Neste sentido, a política socialista é apresentada em novos termos se comparada à Revolução de Outubro (Gluksmann, 1980, p. 27). Pamplona também partilha esta perspectiva (Pamplona, 1981, p. 12-3).

4 Não é nosso intuito, nem seria necessário, pormenorizar neste texto o processo pelo qual Gramsci chega a essas conclusões. O trabalho de Gluksmann é bastante elucidativo a este respeito, assim como o de Gruppi, que examina as concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci. Cf. Gluksmann, 1980, p. 97-153 e Gruppi, 1980, p. 47-92.

5 Sobre o caráter contraditório do exercício da hegemonia, ver também Gluksmann, 1980, p. 81.

6 Miriam Limoeiro Cardoso distingue, quanto à função histórica da ideologia, dois momentos: o de implantação, quando a ideologia dominante tenta justificar-se e difundir-se, e o da manutenção, quando ela se defronta com forças sociais que desejam modificar a realidade instituída. Ver Cardoso apud Cury, 1985, p. 47.

7 O processo de tornar-se intelectual orgânico não é puramente ideológico. As transformações no aparelho de produção contribuem para a revisão do seu papel, como Gramsci o demonstra em sua obra ao analisar o caso italiano e o modelo americano de "racionalização capitalista" (Gluksmann, 1980, p. 41-6, 124 e 150).

BIBLIOGRAFIA

ANDRADE, Carlos Drumond de. "Sentimento do mundo". In: BARBOSA, Rita de Cássia. *Carlos Drumond de Andrade*, São Paulo, Nova Cultural, 1988.

———. "Comunhão". In: BARBOSA, Rita de Cássia. *Carlos Drumond de Andrade*, São Paulo, Nova Cultural, 1988.

BADALONI, Nicola. "Gramsci, para além de sua época e de seu país". In: COUTINHO, Carlos Nelson & NOGUEIRA, Marco Aurélio. *Gramsci e a América Latina*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988.

BOBBIO, Noberto. *O conceito de sociedade civil*. Rio de Janeiro, Graal, 1982.

BODEI, Remo. "Gramsci: vontade, hegemonia, racionalização". In: FERRI, Franco. *Política e História em Gramsci*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira. 1978.

CANCLINI, Nestor Garcia. "Gramsci e as culturas populares na América Latina". In: COUTINHO, Carlos Nelson & NOGUEIRA, Marco Aurélio. *Gramsci e a América Latina*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988.

CERQUEIRA FILHO, Gisálio. *A questão social no Brasil*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1982.

CORTÁZAR, Julio. "Che". In: KOUTZII, Flávio & LEITE, José Corrêa. *Che vinte anos depois: ensaios e testemunhos*. São Paulo, Editora Busca Vida, 1987.

COUTINHO, Carlos Nelson. "As categorias de Gramsci e a realidade brasileira". In: COUTINHO, Carlos Nelson & NOGUEIRA, Marco Aurélio. *Gramsci e a América Latina*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988.

———. *Gramsci*. Porto Alegre, L&PM, 1981.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e contradição*. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1985.

DIAS, Edmundo Fernandes. "Cultura política e cidadania na produção gramsciana de 1914/1918". In: *Cadernos do CEDES*, Campinas, (3): 31-56, 1981.

———. *Seminário sobre Gramsci*. São Paulo, Fase, s/d.

FIORI, Giuseppe. *A vida de Antonio Gramsci*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de janeiro, Civilização Brasileira, 1985.

———. *A concepção dialética da história*. Rio de janeiro. Civilização brasileira, 1978.

———. *Obras escolhidas*. São Paulo, Martins Fontes, 1978.

GLUKSMANN, Christine Buci. *Gramsci e o Estado*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.

GRUPPI, Luciano. *Tudo começou com Maquiavel* (As concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci). Porto Alegre, L & PM, 1980.

KEHL, Maria Rita. "A psicanálise e o domínio das paixões. In: CARDOSO, Sérgio et al. *Os sentidos da paixão*. São Paulo, Companhia das Letras, 1987.

KONDER, Leandro. "Gramsci e os caçadores de dissidentes". In: KONDER, Leandro. *O marxismo na batalha das idéias*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1984.

LEITE, Siomara Borba. *A questão do conhecimento e da democratização da escola básica*. Rio de Janeiro, PUC – Departamento de Educação, Projeto de Tese de Doutorado, 1987, 67 p.

LISPECTOR, Clarice. *Um sopro de vida* (pulsações). Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1978.

LULA. "A revolução é necessária". In: KOUTZII, Flávio & LEITE, José Corrêa. *Che, vinte anos depois: ensaios e testemunhos*. Editora Busca Vida, 1987.

MOTA, Mauro. "Elegias". In: OLIVEIRA, Francisco de. *Elegia para uma Re(li)gião*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. "Gramsci, a questão democrática e esquerda no Brasil". In: COUTINHO, Carlos Nelson & NOGUEIRA, Marco Aurélio (org). *Gramsci e a América Latina*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988.

PAMPLONA, Marco Antonio Villela. "A questão escolar e a hegemonia como relação pedagógica". In: *Cadernos do CEDES*, Campinas, (3): 2-30, 1981.

RAMOS, Graciliano. *Memórias do Cárcere (1)*. Rio de Janeiro, Publicação do Clube do Livro, s/d.

RODRIGUES, Neidson. "Prefácio". In: LOPES, Eliane Marta S. Teixeira. *Colonizador-colonizado* (uma relação educativa no movimento da história). Belo Horizonte, UFMG, 1985.

***

Clarice Nunes é professora da PUC do Rio de Janeiro

Educação, gestão democrática e participação popular

MARILIA PONTES SPOSITO

Dentre os caminhos para a efetiva democratização do ensino público, um deles tem sido apontado com muita força, nas últimas décadas, por educadores e forças progressistas: a democratização da gestão do sistema educativo, envolvendo a participação dos setores mais amplos como pais, moradores, movimentos populares e sindicais.

Embora a necessidade dessa participação tenha se transformado em uma corrente, quase um lugar comum, é preciso aprofundar a reflexão, pois a questão envolve maior grau de complexidade do que, em princípio, aparenta.

As difilculdades de democratização do sistema público quanto às suas formas de gestão, as tentativas de aproximação da população com a escola, em sua maioria evidenciando o fracasso, demostram que a natureza dos problemas envolvidos e a sua superação não se limitam à troca ou proposta de canais mais adequados tendo em vista a gestão democrática capaz de envolver, efetivamente, professores, alunos e pais.

Atualmente, a bandeira pela democratização da gestão escolar acompanha a luta dos setores mais progressistas da área da educação, encontrando respaldo nas associações e sindicatos de professores. A sua defesa torna-se um dos eixos fundamentais para a realização de mecanismos que incidam sobre o processo de democratização da educação pública no Brasil, possibilitando estender o atendimento, assegurar maiores recursos para a escola pública, transformar a qualidade do ensino que é efetivamente oferecido e, sobretudo, fazer da educação um serviço público, ou seja, transformá-la a partir do eixo central da "res publica", e não dos interesses privados, patrimoniais, clientelistas ou meramente corporativos.

No entanto, torna-se preciso orientar a análise em torno dos pressupostos teóricos e políticos que acompanharam as propostas, particularmente as que nasceram no interior dos aparelhos do Estado. Sob este ponto de vista, gostaria de enfatizar os aspectos que dizem respeito aos problemas subjacentes à participação dos usuários dos serviços públicos educativos, pais – cidadãos e trabalhadores – de uma sociedade, tradicionalmente marcada pela subordinação econômica e pela exclusão política e cultural.

A participação sob a ótica da tutela

De início, é preciso ressaltar que a presença dos pais, famílias e demais usuários no interior da escola não constitui novidade histórica. Ela tem sido estimulada há muitas décadas no âmbito de várias concepções pedagógicas, abrigando orientações políticas extremamente conservadoras.

As teses reformistas educacionais, no Brasil, a partir dos anos 20 e, sobretudo, nos anos iniciais da década de 30, defenderam em grande parte a abertura da escola para seus usuários entendidos como pais, famílias e a denominada "comunidade".

Essas propostas, no entanto, sempre estiveram voltadas apenas ao sistema de instrução elementar, a educação destinada às "massas". Para esses educadores reformistas, o ensino das elites, a antiga escola secundá-

ria, por sua natureza e função, não precisava estar criando canais de difusão da prática educativa, já que prevalecia a harmonia entre o conteúdo da ação pedagógica e os setores sociais que a ela tinham acesso. Tal harmonia decorria, primordialmente, das condições sociais dos alunos, recrutados de famílias privilegiadas da sociedade. Somente a escola para os pobres precisou ser redefinida, tendo em vista sua abertura para a população.

Por essas razões, as principais orientações dessa denominada "integração" incidiram em torno de iniciativas sanitárias, melhoria do nível de higiene e saúde dessas populações, e de educação moral e cívica – despertar os pais para a necessidade de moralização dos costumes e hábitos de seus filhos. Alguns dos educadores reformistas, como Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, não desconheciam o potencial disciplinador e a capacidade de formação de mentalidades que a ação pedagógica encerra. Tratava-se de estendê-la aos pais e à família.

A presença de pais e usuários continuou a integrar o ideário pedagógico nas últimas décadas. Tal participação foi considerada tão importante para o regime autoritário, que passou a ser compulsória a partir da década de 70, mediante a regulamentação e a obrigatoriedade da criação de alguns canais, como as Associações de Pais e Mestres, tuteladas por regras burocráticas, ou seja, estabelecendo uma condição de "cidadania sob controle".

Embora o ideal escolanovista já esteja distante, é preciso ressaltar que as propostas de aproximação da escola com a população que a ela tem acesso muito pouco se alteraram ao longo do tempo, embora aparecessem revestidas de explicações mais modernas como a idéia de "carência cultural", a necessidade de "melhorar o nível cultural de famílias pobres". Tais intenções foram, em geral, traduzidas, em um conjunto de práticas assistenciais, sanitárias ou de caráter cívico, extremamente harmoniosas com orientações autoritárias para a organização da sociedade, privilegiando a tutela e a subordinação política e cultural dos setores desprivilegiados.

Redefinição a participação

A efetiva defesa da participação popular no interior da unidade escolar exige as explicitações claras de outros *pressupostos* por parte daqueles que a defendem.

1. Um primeiro pressuposto diz respeito ao *caráter público* da atividade educativa que é mantida pelo Estado. Trata-se, assim, de desprivatizar a gestão da "res publica". Em conseqüência, implica, também, a democratização e desprivatização do Estado. Os serviços públicos carregam consigo, sobretudo na área da educação os traços arraigados do clientelismo, a subordinação dos interesses privatistas – entendidos em sentido mais amplo do que a iniciativa particular, pois compreende a concepção e realização de políticas sob a égide de interesses privados ou particularistas, os favores pessoais, o interesse de pequenos grupos, as vantagens ou ganhos imediatos em detrimento de propostas mais amplas. Assim, a natureza da "res publica" exige a transparência nas decisões e a real possibilidade de interferência, condições básicas para a democracia e a participação.

2. O segundo diz respeito ao caráter dessa participação. Mais do que "integração da escola com a família e a comunidade" ou "colaboração dos pais", é preciso entender essa presença como mecanismo de representação e participação política. É evidente que o entendimento da gestão da escola sob a ótica da representação política constitui já um avanço, particularmente para os setores docentes que, em seus movimentos, lutam por uma ampliação de sua participação nas decisões que dizem respeito ao sistema educativo e aos processos que incidem sobre a realização das políticas desse setor. Será, também, um avanço para se criar condições efetivas de participação dos trabalhadores, cidadãos e usuários dos sistemas públicos de ensino: ela tenderá a ser concebida como direitos concretos de cidadania e não como dádiva de uma ou outra escola, frente aos seus usuários.

No entanto, é preciso avançar a reflexão apontando algumas contradições ou, como afirma Bobbio, alguns paradoxos da democracia representativa, para que essa possibilidade de gestão democrática não se esgote nos mecanismos formais e ritualistas da representação.

A primeira dificuldade que aponto, já analisada por Bobbio, reside na incompatibilidade existente entre modelos burocráticos e práticas democráticas. Não há democratização possível, ou gestão democrática da educação, ao lado de estruturas administrativas burocratizadas e, conseqüentemente, centralizadas e verticalizadoras, características rotineiras dos organismos públicos no Brasil, na área da educação.

Efetiva descentralização e autonomia para as unidades escolares são condições mí-

nimas para a ampliação da perspectiva de democratização da gestão escolar. É sob esse ponto de vista que ocorre um nítido divisor de águas entre as intenções dos agentes e suas práticas. Não há canal democrático de gestão – a título de exemplo, os Conselhos de Escola – que possa ser viabilizado sem uma profunda alteração administrativa das estruturas dos organismos ligados à educação: federais, estaduais e municipais.

Sob esse ponto de vista, as concepções sobre a gestão democrática não se esgotam na criação de canais ao nível das unidades escolares. Enfim, torna-se preciso redefinir o âmbito dessa participação. Por essas razões, os canais a serem implantados deverão atingir as esferas intermediárias e superiores que tenderão a oferecer as maiores resistências. Tradicionalmente, as propostas mais concretas resumiram-se em mecanismos que não transcendem o nível da unidade escolar, o "locus" mais frágil, uma vez que sempre deteve o menor poder de decisão. Assim, reiterando o tradicional "empurra-empurra", as instâncias intermediárias e centrais dos organismos educativos lutam para permanecer "a salvo" dessa participação mais ampla; por sua vez as escolas, em geral sem poder efetivo de decisão e de autonomia, justificam as dificuldades da participação, pela estrutura hierarquizada e autoritária do sistema de ensino.

A segunda dificuldade reside na distância entre representantes e representados. A prática democrática não se resume na indicação de representantes que imediatamente se desligam de seus representados. Mais ainda, dadas as condições frágeis das organizações existentes no âmbito da burocracia pública, sem uma tradição democrática enraizada, em geral submetida aos interesses privados e clientelistas, questionam-se, em nosso caso, os processos que em geral norteiam as eleições de representantes – professores, alunos e pais – sobretudo quando essas práticas estão sob a égide de organismos públicos. Em São Paulo, por ocasião das eleições para os primeiros Conselhos Deliberativos nas unidades escolares, tanto municipais como estaduais, em 1985, uma mãe de aluno de escola de bairro periférico, apontava com clareza o critério adotado: ao invés de eleições democráticas foram eleições "dedocráticas" conduzidas pelas hábeis mãos de diretores de escola.

Torna-se também preciso, aliar as práticas representativas com práticas de democracia direta, no sentido da ampliação do espaço de discussão e decisão envolvendo setores mais amplos do que um Conselho, muitas vezes constituído sem possibilidade de ampla participação. Mais ainda, os eventuais representantes dos pares que constituem os colegiados, sobretudo no âmbito da escola – professores, alunos e pais ou moradores – devem criar mecanismos e canais constantes de interação para que esse debate amplo possa ocorrer.

3. O último pressuposto diz respeito à constituição e organização dos atores, no caso da unidade escolar, professores, alunos e pais. Tal pressuposição significa que é preciso ter em conta a possibilidade real de serem tomadas decisões e, sobretudo, o reconhecimento da responsabilidade de competências e da diversidade de interesses das partes envolvidas.

Não obstante a existência, sob o ponto de vista estratégico, de interesses comuns, a luta pela real democratização da educação destinada à classe trabalhadora, à maioria da população, é preciso reconhecer que os sujeitos envolvidos – pais, alunos e professores – são diversos. A constituição desses atores como sujeitos coletivos, envolve o conflito entre as partes e a diversidade de orientações deve ser explicitada. As relações entre os protagonistas das atividades educativas devem estar abertas ao conflito, se o pressuposto for a harmonia e a mera adesão – não obstante o caráter progressista das propostas – estaremos exprimindo apenas uma nova modalidade de subordinação político-cultural e qualquer orientação deixará de ser inovadora, reiterando o fracasso. O consenso não é ponto de partida para a interação dos protagonistas, pois apenas obscurece a diversidade; ele deve ser buscado numa trajetória que comporte a discussão, o conflito; enfim, o consenso e as decisões devem ser construídos coletivamente.

Nesse quadro da constituição dos atores coletivos – professores, alunos e população – as maiores dificuldades residem na relação do interior da unidade escolar com os estudantes e suas formas de organização, em grande parte inexistentes ou veladamente proibidas. Mas residem, principalmente, junto aos pais, moradores e demais forças sociais, que atuam nos movimentos populares e sindicais. Esses setores que trazem diretamente as questões concretas da sociedade para o âmbito da escola são tradicionalmente excluídos ou incluídos, apenas quando as re-

gras da participação já foram delineadas. Resta aos pais e moradores apenas a colaboração na prestação de pequenos serviços, a contribuição financeira ou o encargo de assumir penas disciplinares "compartilhadas" com professores e direção, uma vez que a atividade educativa torna-se tarefa cada vez mais complexa frente a qual os educadores tendem a não encontrar respostas inovadoras e preferem assumir muitas vezes as saídas mais fáceis.

Por essas razões, a constituição desses protagonistas da atividade educativa enquanto atores coletivos envolve a necessidade de sua organização independente, sendo importante, sobretudo, para alunos, pais e demais forças que atuam nas organizações dos bairros. Torna-se preciso a criação de esferas próprias de expressão, garantindo sua liberdade de organização, devendo esta ser, inclusive, assegurada por lei.

Assim, se é importante a criação de canais institucionais capazes de viabilizar essa participação democrática, é ainda junto à escola e, muitas vezes ultrapassando suas fronteiras, que a luta maior deve ser travada. Qualquer possibilidade de uma presença popular mais efetiva no sistema educativo exige a organização independente como sustentação e instância de aprofundamento dessa participação.

Gestão democrática e qualidade de ensino

Finalizando esta breve exposição, aponto alguns elementos para a discussão, ao examinar as relações entre gestão democrática do ensino.

Setores não desprezíveis que atuam na educação resistem à idéia da gestão democrática por não acreditarem que a ampliação dos mecanismos de participação seja capaz de oferecer um novo patamar para a elevação da qualidade do ensino e sua efetiva extensão aos setores oprimidos da nossa sociedade.

No entanto, a experiência histórica já demonstrou suficientemente que o modelo atual, centralizado, burocrático, mutilador do trabalho dos professores em sala de aula e isolado do conjunto das forças que atuam na sociedade, aniquilou a educação pública no Brasil.

A curto prazo, se essa gestão vier a se concretizar, ela criará condições mais efetivas de controle público sobre as orientações do Estado em suas políticas educacionais. Este, inegavelmente, será um grande avanço, se considerarmos a nossa trajetória recente.

Mas a gestão democrática poderá constituir um caminho real de melhoria da qualidade de ensino se ela for concebida, em profundidade, como mecanismo capaz de alterar práticas pedagógicas. Não há canal institucional que venha a ser criado no sistema público de ensino que, por si só, transforme a qualidade da educação pública se não estiver pressuposta a possibilidade de redefinição e se não existir uma vontade coletiva que queira transformar a existência pedagógica concreta.

A gestão democrática deve ser um instrumento de transformação das práticas escolares, não a sua reiteração. Este é o seu maior desafio, pois ela envolverá, necessariamente, a formulação de um novo projeto pedagógico. A abertura dos portões e muros escolares deve estar acompanhada de uma nova proposta pedagógica que a exige. Se as escolas não estiverem predispostas a essa mudança, a gestão e a melhoria da qualidade serão expressões esvaziadas de qualquer conteúdo substantivo.

Por essas razões, neste momento, a ação dos professores torna-se fundamental. A sua organização e o seu compromisso com a escola pública poderão criar as condições para uma ampla reformulação da prática escolar, em busca de um novo modelo pedagógico. Se o modelo buscado estiver calcado numa concepção genuinamente democrática do processo educativo, ele pressupõe a ampliação da participação para se tornar factível e real e será construído a partir de um projeto coletivo que não pode mais ser gestado sem a presença efetiva de outros protagonistas: alunos, pais e demais forças sociais.

Não há o que temer frente a essa possibilidade de abertura e maior participação para os que têm o compromisso com a democracia, com a escola pública e que exercem o seu trabalho com seriedade. Certamente, serão os primeiros a serem reconhecidos por alunos, pais e moradores por esse compromisso e por sua competência profissional. A trajetória poderá ser permeada por avanços e recuos, existirão dificuldades nessa interação, será preciso romper com práticas enraizadas. Mas, certamente, esse processo enriquecerá a atividade educativa desenvolvida pela escola, uma vez que os problemas concretos enfrentados na sociedade, por seus protagonistas alunos e pais – trabalhadores –

estarão alimentando a reflexão e prática pedagógica.

O conjunto de observações desenvolvidas indica que se torna necessário constituir um espaço público de participação que, não obstante envolva o sistema escolar, certamente o ultrapasse.

Como afirma Bobbio, a luta pela democracia opera num amplo quadro de condições desfavoráveis à sua implantação. A gestão democrática da escola apresenta-se como mais um, dentre outros desafios para a construção das novas relações sociais, constituindo um espaço público de decisão e de discussão não tutelado pelo Estado.

É preciso, assim, ousar lutar por um novo projeto que estamos delineando e construí-lo ao lado de uma trajetória recentemente iniciada. Trata-se do processo de democratização da sociedade e de ruptura dos mecanismos e das armadilhas da dominação política, tradicionalmente originados no âmbito do Estado.

***

Marilia Pontes Sposito é professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Colonizador-colonizado: uma relação educativa no movimento da história

ELIANE MARTA SANTOS TEIXEIRA LOPES

Falar do educativo no século XVIII (como de resto em qualquer século) pode assumir diferentes direções. Posto no tempo é de histórias de educação que se vai falar. No entanto, um trabalho de História da Educação não consegue deixar de ser um trabalho de História, mesmo porque "Não há história da política, do direito, da ciência, da arte, da religião, etc.". O que há é História. Mas faz-se a história da educação e escreve-se a história da educação: história das idéias e correntes pedagógicas, história da escola ou das instituições escolares, história da educação popular, etc. Será também possível, o que ora proponho, fazer uma leitura da História do ponto de vista da educação?

De maneira clara, mas ainda não explicitada, a Historiografia vem anunciando que há um processo educativo em curso na História: em *O Antigo Regime e a Revolução*, Tocqueville (1856) intitula o Capítulo VI do Livro III "Algumas práticas usadas pelo governo para a educação revolucionária do povo". Nesse título, a afirmação da idéia de que há uma educação revolucionária do povo e de que o governo é o seu educador. Ao longo do texto, o autor demonstra isso, ou seja, que práticas políticas ele considerou educativas entre os dois pólos por ele considerados, povo-governo, para que a educação revolucionária se desse.

Segundo Tocqueville, as práticas institucionais e administrativas do Antigo Regime eram, em si, a educação ou o conteúdo da educação revolucionária do povo. Uma outra leitura que se faz, decorrente da primeira, é que tais práticas ensinaram o povo a se rebelar, por não suportá-las mais. Coagir, reprimir, tentar manter o povo sob o medo pode surtir efeitos na direção desejada até certo ponto; o seu excesso age na direção contrária e resulta em revoltas que, se inseridas em contexto de mudança, operam revolucionariamente.

Também Marx deixa entrever a questão do processo educativo contido nas práticas políticas. Em *O Dezoito Brumário de Luís Bonaparte*, a apreensão dos acontecimentos relatados – vividos – se dá não através do papel e do poder conferido ao principal protagonista dessa história, mas fica evidenciado através do entendimento das lutas entre as classes. É preciso, então, flagrar as classes, não enquanto categorias resultantes históricas, mas enquanto homens em ação, em seu vir-a-ser cotidiano. Na verdade, as classes vão se formando na luta, pelas alianças e rupturas, pela conjunção de interesses, pelas conveniências, convivências e conivências. É nessa relação, nessa luta, que está implícito o processo educativo. Para desvendá-lo e revelá-lo é preciso captar, apreender e aprender como ele se dá concretamente.

Também na moderna historiografia aparece, de forma clara, a idéia de que a política é educativa. Eric Hobsbawn e George Rudé, trabalhando em uma nova linha de interpretação da História, oferecem-nos exemplos disso. O *Capitão Swing* é um trabalho que "se propõe a difícil tarefa de reconstrução do universo mental de um grupo anônimo e não documentado de pessoas com vistas ao entendimento dos seus movimentos, apenas esboçados ao nível da documenta-

ção". O que fizeram foi "descrever e analisar o mais impressionante episódio da longa e fatídica luta dos trabalhadores rurais ingleses contra a pobreza e a degradação". Subjacente à análise que fazem, estão contidas as idéias de que há um processo educativo nas relações entre os grupos sociais e de que existe uma forma de educação perpassando os movimentos.

Afirmam tanto a importância das relações entre indivíduos e entre classes para as tomadas de posição na luta concreta, quanto a crença de que há um processo de conhecimento, no conjunto dos processos sociais, que é possível de transmissão-educação. Mostram ainda que a ação coletiva e organizada de um determinado grupo social pode ensinar a outro grupo, que lhe é subalterno, a possibilidade da organização e da ação coletiva. Esses e outros autores permitem-nos evidenciar a relação educativa inserida nas relações sociais na prática social.

As organizações revolucionárias podem servir de ESCOLA para os movimentos sociais... os lugares com tradição de protesto, possivelmente, APRENDEM alguma coisa das LIÇÕES passadas... a defesa de direitos TREINA militantes em potencial... Existe um aprendizado para a luta que se transmite no bojo do movimento histórico. Mais que isso, é possível concluir que existem relações educativas estabelecidas entre e intra os movimentos sociais. "Entre" no sentido de que, de um a outro movimento ou de movimento a movimento, existe um legado de luta – conteúdo e forma – que é aprendido; "intra" no sentido de que, no próprio interior de cada movimento, são estabelecidas relações entre os grupos (classes) que são educativas. Além disso, as práticas políticas, administrativas, econômicas – educam.

Na história brasileira, os movimentos sociais e políticos constituem uma luta que atravessa diversas fases e apresenta diversas faces. Numa das fases, a independência constitui um momento final da luta pela superação do estatuto colonial. As lutas que a antecedem também atravessaram diversas fases e apresentaram diversas faces e tiveram, além do inimigo comum – o colonizador – inimigos particulares, próprios. Isto é, as lutas do povo colonizado são, no seu conjunto, o processo vivido por ele pela superação de sua situação de existência colonial, mas cada uma dessas lutas é geograficamente situada, é datada, tem motivos e motivações e tem autores e atores peculiares.

As inconfidências ocorridas no final do século XVIII e início do século XIX, a Mineira (1789), a Carioca (1794), a Baiana (1798) e a Pernambucana (1801) apresentam a possibilidade de serem estudadas ou em conjunto, como parte de um movimento mais amplo de luta pela Independência, ou como movimentos que possuíram uma história própria, cada um em separado, cada um deles em si mesmo parte de um movimento ao qual pertence e que lhe pertence.

A Inconfidência Mineira é o passado da Independência brasileira, mas seria o futuro dos movimentos políticos e sociais ocorridos em Minas Gerais no século XVIII; é, pois, o ponto de partida de uma marcha na qual voltamos, indo em direção a ela novamente, como ponto de chegada. Como ponto de partida, seu ser mais fundamental nos é dado pelo próprio nome com o qual foi batizado pelo colonizador e a forma inferior (e anterior) que aponta tem, pois, a ver com essa sua essência. A inconfidência é uma "falta de fidelidade com alguém, particularmente para com o soberano ou o Estado". Já aí está indicada uma relação: alguém não foi fiel a alguém. Se, como forma histórica superior, foi um movimento de infidelidade, "infidelidades" e "busca de fidelidade" – confidências ou inconfidências, inconfidentes e confidentes – deverão ter existido na forma inferior (anterior). Essa relação ou essas relações é que deverão ser desveladas.

No estatuto colonial, uma relação se coloca como principal e permanente: a de exploração/dominação e opressão/repressão do colonizador sobre o colonizado. Mas a idéia de relação impede o pensamento numa só direção, e se existe a opressão e dominação como principal e permanente em um dos pólos, no outro, o principal e permanente é a libertação e a emancipação, assumidas pelo colonizador como infidelidades e inconfidências. Libertação e emancipação são expressões de formas concretas de luta, que podem ou não explicitar-se em um ideário político-ideológico. As "infidelidades" ao soberano, à Coroa ou ao Governo Colonial existiram na região das Minas desde os seus começos: a história da região mineradora é a história das tentativas de maior exploração/repressão e controle do colonizador e das rebeliões acometidas pelo colonizado mineiro.

Na história das Minas, a história dos quintos (maior fiscalismo, maior arrocho, maior extorsão) e a história das rebeliões se confundem. É certo que a idéia de indepen-

dência não está contida em todos os movimentos que antecederam a Inconfidência, mas há o sentimento de rebeldia, que explode em rebeliões, contra uma situação existencial concreta. Mesmo porque as idéias por si não fazem nada: são sinais do que subjaz a elas. Se é verdade que nos momentos de crise dá-se a sistematização de idéias propiciando a tomada de consciência, não é menos verdade ou é até verdade preliminar fato de que a consciência é forjada na luta. A idéia de independência não estava presente nos movimentos mineiros até 1789, como também não estava a "trágica consciência de que se podiam levantar os povos do Brasil", ou seja, não havia consciência de se pertencer a um grupo social mais amplo, com interesses convergentes e congregadores. Mas havia concretamente a rebelião; havia o levantamento dos povos diante de suas condições concretas de existência. As idéias, portanto, explicitadas ou não, importadas ou não, expressaram o sentimento do dominado e as suas formas de luta. Expressaram, mas não criaram; não criaram os sentimentos nem ensinaram a luta. A luta vinha sendo aprendida no processo em curso.

Se as palavras trazem a marca do real – e trazem – não foi certamente sem razão que a introdução da palavra Inconfidência se fez tardiamente, designando a mesma coisa que anteriormente tinha outro nome. É em 1767, numa carta do rei para o Conde da Cunha, que se fala pela primeira vez em "réus de Inconfidência". Anteriormente se falava em "assuadas", em "bulhas", em "inquietação", em "delito", em "levantamento", em "tumultos", em "insolências", em "Liberdade" (sempre com maiúsculas), em "estrondos", em "sublevação", em "rebelião", e principalmente em "motim". É verdade que em 1733, Martinho de Mendonça já fala da "... pouca segurança que havia na fidelidade dos moradores do sertão", mas não fala da Inconfidência. O Conde de Assumar, em sua defesa do crime cometido, assim se pronuncia: "... ano antecedente à sublevação à qual posto que neste papel demos muitas vezes o nome de motim não é por lhe ignorar a natureza, mas sim por nos acomodarmos à frase do país, onde os mineiros, que ou não alcançam rústicos a diferença ou capeiam maliciosos com menos horroso e detestável vocábulo a sua maldade, chamam igualmente motim o que é rebelião". O Conde reparava nas palavras e por isso sabe-se que os mineiros chamavam às suas assuadas de motins.

Sabe o Conde, "a soberba brota insolências", "o poder brota liberdades", "a paixão brota tumultos", "a ira brota estrondos", "o desgosto brota bulhas" e "a inobediência brota motins". Os mineiros, povos que "entravam nos motins por brios", "fazem estrondos", "excitam tumultos", "movem bulhas", "solicitam Liberdades" e "formam motins". Motim é uma grande palavra... nela está contida a idéia de "perturbação da ordem", "levante", de "agitação de uma multidão", de "abalo" e de "movimento". Ora, e o que é na história o movimento senão a sua própria marcha? A idéia de movimento está contida na idéia de história quando se pensa em luta dos contrários, relação entre antagônicos, luta de classe. Os inobedientes vassalos expressavam na sua palavra – e certamente sem nenhuma consciência disso – a continuidade da luta. Em 1767, o Marquês de Pombal deixa claro que "revoltosos" e "amotinadores" não apresentavam um perigo tão sério (embora devessem ser presos e dispersados) quanto outros, "tendentes à sedição" que deveriam ser presos em segredo e julgados por um "Ministro de confidência". O caráter espontâneo e reativo dos motins diferenciava-os, aos olhos do colonizador, das infidelidades,das faltas de fidelidades, inconfidências planejadas e premeditadas; das resistências conscientes à "fé". De posse do futuro, podemos dizer que os motins foram o passado das inconfidências.

As inconfidências, enquanto resistências conscientes à "fé", são resultantes de um processo de tomada de consciência do "viver em colônias", consciência essa produzida pelas formas de existência concreta.

Mineiro e vassalo, este é o ser colonial da Capitania das Minas. Mas não fora sempre assim: haviam sido, por um lado, aventureiros, conquistadores, desbravadores; haviam sido povos e moradores; haviam sido paulistas e portugueses e baianos e pernambucanos. Foi preciso "reduzi-los"; foi preciso "sujeitá-los". Foi preciso usar de ações e instruções que transformassem suas mentes e gestos. Foi preciso fazer com que se transformassem em colonizados. Foi preciso educá-los.

Colonizadores e colonizados postos em uma relação educativa e dito relação, fica dito que tais contingências são mudadas pelos homens e que o próprio educador deve ser educado. Ora, a relação que se estabelece entre colonizador e colonizado é também uma relação política e o que se depreende é,

pois, que a política é praticada por ambos os pólos dessa relação antagônica com o objetivo de educar. Em pelo menos dois momentos de sua "Instrução", Teixeira Coelho põe em evidência a intencionalidade da ação política como força educativa. O primeiro quando relata a separação da capitania de São Paulo e Minas do Ouro da do Rio de Janeiro: "As notícias que haviam chegado à Real Presença de S.M. das desordens de Minas fizeram cuidar ao dito senhor nos meios mais eficazes para se reduzir os povos à sujeição de vassalos. Para este fim separou do governo do Rio de Janeiro as terras de São Paulo e Minas, criando uma capitania nova para que a residência mais próxima de um governador prudente pudesse sossegar os povos". No segundo, quando relata o governo de D. Lourenço de Almeida, diz:

> **"Que desordens e rebeliões se não introduziriam no Estado, se fosse lícito aos vassalos o julgar da justiça e conveniência das leis? Porém, como os Povos de Minas eram, na maior parte, uns homens bárbaros, e faltos do discernimento preciso para conhecer as suas obrigações, judiciosamente entende o sobredito governador que pelo meio da Política devia persuadi-los a que eram conformes aos objetos essenciais da legislação..." (Coelho, 1903, p.449)**

O colonizador pretende educar – e vai educando – o colonizado, por intermédio de suas ações políticas, para a consecução de seus objetivos enquanto patrocinador da empresa colonial. Nesse momento não há como fugir da relação: submetido à situação colonial também o colonizado educa o colonizador. Da relação histórica emerge a relação educativa. A submissão e a fidelidade eram condição de necessidade para que a colonização (com aquilo que havia de mais característico nas Minas) se desse. E o colonizador vai educando o colonizado para vassalo. Mas, sendo a relação antagônica, o outro pólo, o colonizado – que é mineiro – educa o colonizador por intermédio de ações que emergem da sua inserção num processo de produção determinado, a mineração-colonial. O colonizador ao educar o mineiro para bom pagador e vassalo – maior extorsão e maior submissão – educa-o, por contradição para a rebelião, educa-o para "formar motins" e "armar traças", que, por sua vez, educarão o colonizador para o recuo nas suas ações mais despóticas e extorsivas.

Se toda prática política contém inevitavelmente uma dimensão educativa, e se é no curso da história que tais relações poderão ser captadas, é na relação existencial concreta entre colonizador e colonizado nas minas que poderemos proceder a essa captação. É importante deixar destacado e posto, que quando é dito "educação" não está aí compreendido escola (ou seminários ou conventos). A escola não é uma realidade nas Minas do século XVIII; os mecanismos educativos são bem outros, embora a idéia de escola não permanecesse inteiramente descartada.

A educação é uma forma de relação entre os homens, ou seja, nas relações que se estabelecem entre pessoas e nas relações estabelecidas em sociedade está contido, subjacente, um processo educativo em curso. É certo que o que distingue a educação de uma certa ação difusa do ambiente é a intencionalidade (está, naturalmente, contida na ação da escola). Sendo assim, a intenção estava presente na educação política que o colonizador ministrava ao colonizado? Qual era então a sua intenção? Podemos vislumbrar o caminho da resposta em dois momentos que, vistos de um determinado ponto de vista, se completam.

O colonizador queria um colonizado bom vassalo e mineiro produtivo, obediente e bom pagador. Tem a sua ação política dirigida para esse fim. Educa-o intencionalmente; sua ação é continuamente intencional, por que não se desliga do fim. O colonizado não tem ainda, nos momentos que antecedem a 1789, a consciência de que a sua luta é uma luta pela superação do estatuto colonial, como poderá ser percebido nos movimentos brasileiros ao final do século; suas ações têm metas mais imediatas de (con)vencimento do seu antagônico, e são expressões de suas formas reais de existência. Ainda que seja a posse do futuro que nos permita fazer esta leitura, a partir dela podemos pinçar no processo histórico ações de um e outro que nos revelam a relação educativa em curso.

Não foi por acaso que a capitania de São Paulo e Minas do Ouro foi feita independente da do Rio de Janeiro. Também, não foi por acaso que Antônio de Albuquerque trouxe ordem para a criação de, pelo menos, três vilas no território aurífero. "Para muitas nações conquistadoras, a construção de cidades foi o mais decisivo instrumento de dominação que conheceram". Essa tática não era

nova. MAQUIAVEL dizia que um dos modos de manter a posse dos estados habituados a reger-se por leis próprias é ir habitá-los. A proximidade do poder intimida, sujeita; a instalação de um governo próximo, com toda a sua máquina administrativa e coercitiva tornaria mais fácil a normatização, o controle, e foi, sem dúvida, com essa certeza que a capitania de Minas foi separada da de São Paulo, em 1720, no momento em que a rebelião nas Minas era o oxigênio que se respirava. Àqueles "audaciosos caçadores de índios, farejadores e exploradores de riqueza, antes dos mais puros aventureiros que só quando as circunstâncias o forçavam é que se faziam colonos!,... era preciso EDUCAR. Há, no entanto, o reverso da medalha; a criação da Capitania criaria o sentimento de lugar e pertencimento; a criação de vilas e o desenvolvimento urbano favoreceriam um convívio mais íntimo da população, propiciando a circulação de idéias, a congregação dos sentimentos e a "formação de motins". É certo que isso se daria, se deu, apesar do colonizador; não era essa a sua intenção ao promover aquela educação; no entanto, por contradição, ela se deu.

Também o sistema fiscal e administrativo montado pretendia ser educativo. Diz Faoro (1979, p.163):

> **"O agente régio, reinol de nascimento, substitui o turbulento conquistador, caudilho e potentado. Primeiro ele o assiste, ajudado com seus meios. Depois, o controla, para, finalmente, dominá-lo e, se necessário, garroteá-lo".**

Fica claro: o processo de dominação pode ser sucessivo e progressivo. Mas, sabem os dominadores: não se mata uma galinha que põe ovos de ouro; no entanto, pode-se acostumá-la a pôr os ovos na mão e isso era o que queria a Coroa; o ouro na mão. Para isso, controla e domina; perversa educação, é verdade, mas educação.

As normas estabelecidas para o convívio e relações entre as pessoas e para o comércio, a autorização para o estabelecimento em datas, para o trânsito dentro e fora da capitania, para o porte de armas – visavam a educar. Em momento algum, no período estudado, isto fica tão claro quanto no que sucedeu à Sedição de Vila Rica; as medidas adotadas por Assumar, após o enforcamento de Felipe dos Santos, visavam docilizar, mudar o comportamento por meio da humilhação. O que desejava eram Povos infantilizados, distantes o mais possível da rebeldia, concordes com seus intentos. O fantasma do contrabando e dos descaminhos do ouro e o mau comportamento dos povos que aterrorizavam a Coroa todo o tempo, fizeram que esta instituísse prêmios à delação. Creio que não seria demais afirmar da educação para a traição e para a delação promovida pela Coroa em seu próprio benefício. Medidas educativas, como último recurso, foram a repressão e o castigo exemplar. As punições aplicadas, por exemplo, aos rebeldes de Pitangui e, mais contundentemente, a Felipe dos Santos, tinham a intenção, claramente, e diversas vezes explicitada, de impedir que a rebelião se alastrasse. Os focos rebeldes deveriam ser dizimados, através do exemplo. A força e a forca seriam lições a serem imprimidas nas mentes e corações do colonizável.

No entanto, se o colonizador promovia, intencionalmente, essa educação, sequer adivinhava que, ao fazer isso, promovia, ao mesmo tempo, a educação para o insurgimento contra si mesmo. O colonizado respondeu, sempre que possível e de seu interesse, às tentativas de maior extorsão com motins, contrabandeando o ouro, subvertendo as eleições das câmaras. O que é educativo é esse que-fazer histórico que se dá nas entranhas dessa relação, que independe da vontade do dominante, mas que tem nele o estimulador de forças dos dominados. O poder exercido era uma prática que se constituía como deflagradora daquilo que viria a ser depois o conteúdo da luta do colonizado. Deflagrada a necessidade da rebeldia, é nessa prática rebelde que o conteúdo pedagógico se constituirá contra o poder.

Não basta, para o entendimento dessa dialética relação educativa apontarmos, no colonizador, o ponto de partida, o deflagrador da rebeldia, ou mais, dos próprios motins dos colonizados. Há um outro lado, que é o que vai ser gerado na prática de combate ao poder, que vai se constituir nos incipientes momentos das primeiras assuadas, dos primeiros conflitos, dos primeiros tumultos... Dado o momento deflagrador, o colonizado também se converte em educador de si mesmo – sempre através das suas relações concretas de existência – na crescente formação da consciência do "viver em colônia" e do não querer viver em colônia; na crescente organização de seus motins, e se converte em

educador do seu educador. Na história de Minas, como tão bem o percebeu Diogo de Vasconcelos, a história dos quintos e a história das rebeliões se confundem. Motins (o movimento da história...) não eram formados do nada, por um espírito rebelde nato ou pelo oxigênio revolucionário que se respirava nas minas (como queria o Conde de Assumar), ou por idéias importadas junto com o ferro, santos e tecidos...

> **"... É necessário ser fato de senso comum para não compreender que o homem não sacrifica a sua vida e a dos seus pelas palavras retumbantes que ouviu de um orador popular. Quando uma nação levanta-se para recorrer à força, quando se delibera trocar o cômodo da paz pelas ásperas oscilações da guerra, é que a paz é tal que vale menos que a guerra..." (Magalhães, 1862, p.518)**

Os motins nas Minas Gerais no século XVIII, sucedidos até a Inconfidência Mineira, não eram ainda a "nação que se levanta", mas a luta vinha sendo aprendida. Colonizador e mineiro-vassalo postos em relação, antagônica, mas educativa.

BIBLIOGRAFIA

COELHO, José João Teixeira. Instrução para o governo da capitania de Minas Gerais. *Revista do Arquivo Público Mineiro*, Belo Horizonte, 8 (1-2): 399-581, Jan/jun., 1903.

DISCURSO histórico e político sobre a sublevação que nas Minas houve no ano de 1720. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, fev. 1898.

FAORO, Raimundo. *Os donos do poder; formação do patronato político brasileiro*. 5ª ed. Porto Alegre, Globo, 1979. 1 V.

HOBSBAWN, Erik & RUDÉ, George. *Capitão Swing*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1982.

MAGALHÃES, José Vieira Couto de. Um episódio da história pátria. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil*. Rio de Janeiro, 25:515, 1862.

MAQUIAVEL, Nicolau. *O príncipe; escritos políticos*. 3ª ed. São Paulo, Abril Cultural, 1983. (Os Pensadores).

MARX, Karl. *O dezoito brumário de Luis Bonaparte*. 2ª ed. São Paulo, Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores).

TOCQUEVILLE, Alexis de. *O Antigo Regime e a Revolução*. 2ª ed. São Paulo, Abril Cultural, 1979. (Os Pensadores).

* * *

Eliane Maria Santos Teixeira Lopes é professora da Universidade Federal de Minas Gerais.

Ensino de geografia: a noção de espacialidade e o estudo da natureza

ANTONIO CARLOS CASTROGIOVANNI
LIGIA BEATRIZ GOULART

Em nosso trabalho, temos constatado o surgimento de diferentes propostas didáticas, as quais facilitam ou dificultam a execução efetiva do planejamento e por conseguinte a aprendizagem – aprendizagem vista como um processo que leva à mudança de comportamento e não apenas alterações cognitivas. Estas propostas, mesmo quando não há consciência por parte dos professores, estão fundamentadas em linhas metodológicas, as quais atendem diferentes interesses, dentro da filosofia educacional em evidência nas diferentes sociedades.

Por isto, é importante ressaltar que para o entusiasmo e a criatividade serem mantidas em sala de aula, precisamos acreditar no que estamos fazendo. Isto só ocorre quando temos plena consciência da proposta metodológica em execução e concordamos com a mesma.

Assim, cabe discutir inicialmente, qual é a proposta. Pensamos que, em Geografia, é posssível definí-la a partir da resposta às perguntas:

– O que é Geografia?
– Para que serve a Geografia?
– Qual a sua função como disciplina escolar?

Refletindo sobre tais questionamentos, teremos esboçado a linha metodológica, a qual definirá o planejamento das atividades que serão praticadas com o grupo de alunos.

A opção de método que aparece como o primeiro pressuposto no processo de construção do conceito de Geografia, pois fornece uma série de balizamentos iniciais para tal empresa. Além disso, permite ou não uma revisão crítica do conhecimento, fornecendo, instrumentos para delimitação do tema.

Método envolve uma concepção do mundo, a visão da sociedade, da ciência, a explicitação de uma posição assumida. Quando não há posicionamento, deixam-se vago os pressupostos fundamentais e as posturas. A linha metodológica pela qual optamos é a responsável pelo nosso fazer pedagógico diário. Por isso, a única postura científica aceitável, quanto ao método, é a da revisão constante das posições. Fica claro, que método não são técnicas nem recursos, mas os pressupostos.

As considerações feitas a propósito do método, nos parecem inúteis sem domínio dos conteúdos. Um bom trabalho necessita pesquisa e estudo constante para que possamos alcançar, de forma adequada, os objetivos propostos. Somente o professor bem preparado, pode conseguir bons resultados.

Mas o que significa ser um professor de Geografia bem preparado? Significa dominar o conhecimento específico que envolve esta área do conhecimento. Significa ter uma visão clara, ampla e consistente da sociedade, adaptando de forma criativa a realidade do lugar, para que possa selecionar, criar e propor situações de desafio, concretas ao dia a dia do aluno, tornando-as aulas atraentes e inovadoras. O conteúdo proposto de forma abstrata, desestimula, pois o aluno não percebe a aplicabilidade em seu cotidiano, enquanto ser social, dificultando sua aprendizagem.

Cabe aqui uma análise do que é aprender tendo em vista a variedade de propostas

alternativas, as quais dão uma significância muito grande para a liberdade de movimentação do professor. É fundamental ter presente que aprendizagem envolve compreensão, pois o que se aprende sem compreender não é verdadeiro. O que ocorre normalmente é a assimilação de informações ou a aquisição de uma habilidade para execução de uma tarefa sem que necessariamente estejamos aprendendo. "Toda a arte do pedagogo, tem por fim essencial, e até único, levar a criança a romper por ela própria com aquilo que a impede de crescer" (RESBOULT, 1982, p. 36).

Os professores lidam com três níveis de aprendizagem: a informação, o saber fazer e a compreensão. Todas essas formas são partes importantes do trabalho em Geografia. A informação fundamenta o trabalho, mas deve-se considerar que possui uma natureza pragmática. Nunca pura, isenta da necessidade de dominar, quer as coisas, quer os outros, de saber para poder. O saber fazer implica numa atividade do sujeito. Só se aprende fazendo. Nesta idéia está a proposta emergente da Geografia através dos trabalhos de campo. Os nossos primeiros mestres são os nossos pés, as nossas mãos, os nossos olhos. Substituir tudo isso por livros não é ensinar a raciocinar, é ensinar a usar a razão de outrem, é ensinar a acreditar em muitas coisas e nunca saber nenhuma. É importante salientar que não estamos dispensando os livros, mas devemos propiciar situações que levem os alunos a descobrir o mundo em primeira mão e não através da percepção de outros.

Com tais esclarecimentos, voltamos a perguntar: O que é Geografia?

Esta pergunta terá tantas respostas quantas forem as diferentes linhas de pensamento dos professores. Para nós, a posição mais coerente é aquela que concilia prática pedagógica e o método.

Geografia é o campo do conhecimento que busca a compreensão do espaço produzido pela sociedade, suas desigualdades e contradições, as relações de produção que nele se desenvolve, bem como a apropriação que essa sociedade faz da natureza. Deve preocupar-se com o estudo da organização da natureza, no sentido de conhecê-la melhor, levando o aluno a sentir sua fragilidade, a fim de utilizá-la com uma visão preservacionista. Cabe à Geografia explicar como as sociedades produzem o espaço, conforme seus interesses em determinado momento histórico, mostrando que este processo implica uma transformação contínua.

Assim, o estudo do espaço supõe a análise da sociedade e da natureza, não isoladas, mas como parte integrante de uma totalidade a qual se organiza e relaciona configurando-se em diferentes feições (paisagens), de acordo com os diferentes tipos de sociedade em um determinado território.

A partir destas considerações perguntase: Afinal, para que serve a Geografia, enquanto disciplina escolar?

A Geografia, enquanto disciplina escolar, deve levar o aluno a entender a estruturação e a organização do espaço. Como as sociedades, historicamente, utilizando os recursos disponíveis, transformam e organizam a base territorial a partir de interesses e contradições. Como se apropriam dos elementos da natureza (recursos) que são desigualmente distribuídos. A territorialidade implica a localização, distribuição, orientação e representação dos elementos (dados) sócio-econômicos e naturais.

Portanto, é necessário desenvolver as habilidades de localização, orientação, interpretação e representação, desde as séries iniciais, pois são instrumentos de conhecimento para a valorização e utilização da natureza, assim como para a estruturação espacial. O entendimento do processo de formação e transformação da natureza é importante para a fundamentação científica que permitirá um posicionamento crítico frente aos processos de apropriação da mesma, que tem levado a sua degradação. Devemos conhecer a dinâmica para defender e preservar, fugindo do ecologismo.

Em outras palavras, o estudo da Geografia deve desenvolver noções de espacialidade materializadas e sensitivas (relações), desenvolver a formação da consciência territorial, tão comumente adormecida no Brasil e responsável pela Geopolítica da valorização e utilização dos recursos naturais, da organização sócio-econômica em detrimento a privilégios regionais e internacionais. Possibilitar o conhecimento do todo espacial a partir da escala local (doméstica), até chegar à mundial e, retornando à primeira, (sem ser cíclico) numa busca de universalidade das relações, discutir e analisar suas contradições.

É bom lembrar que ao longo dos tempos, desde o século XIX, quando surgiu sistematizada, a Geografia sempre teve uma função: servir para fortalecer a idéia do nacionalismo, do expansionismo, do colonialismo, da alienação... Numa perspectiva contemporânea, tenta fugir de todas estas fun-

ções e adquirir um papel crítico, ou seja, uma análise da organização espacial.

Portanto, nossa reflexão deve ser em torno de como podemos agir, como professores, com os recursos disponíveis superando tais dificuldades, propiciando uma prática pedagógica onde o aluno consiga entender melhor as relações existentes numa base territorial qualquer, observar como os objetos estão organizados neste espaço e o porquê (invisível) e, que atue transformando a ordem social em busca da afirmação dos interesses dos "homens".

Em nossa experiência como professores de metodologia de ensino nos depararmos com dúvidas quanto à seleção dos conteúdos a serem trabalhados. Acreditamos que, em primeiro lugar, deva haver o domínio pleno dos conteúdos que compõem o arcabouço teórico e específico da Geografia; após, então, deve ocorrer uma reflexão individual a nível de escola, onde será considerado, como ponto de partida, o "currículo", sem esquecer que conteúdos e metodologia andam juntos.

Entre os conteúdos, gostaríamos de salientar a espacialidade onde inclui-se a localização, a orientação e a representação, tanto a nível do conhecimento como de habilidades e o estudo da natureza, pois nos parece ser a incorporação plena de conhecimentos e habilidades referentes à espacialidade que possibilita ao aluno a visão crítica da construção da base territorial, assim como das sociedades que vão estruturando/transformando historicamente esta base. Também sentimos a necessidade de um estudo da natureza com uma visão viva e dinâmica, a fim de construir uma sólida formação ambiental (ecológica), tão carente na sociedade brasileira.

A espacialidade é caracterizada basicamente, em nossas aulas, pelas noções de cartografia (representação e materialização espacial). Convém, pois, definir o que entendemos por cartografia. "Cartografia é o conjunto de estudos e operações científicas, artísticas e técnicas que intervém, a partir dos resultados das observações diretas ou da exploração de uma documentação, no estabelecimento de mapas, planos e outras formas de expressão, assim como em sua utilização" (Joly, 1982, p. 4 e 5).

Isto posto, podemos verificar que, "pensamos a Geografia como o espaço socialmente produzido, a cartografia tem uma função determinada que é a de desenvolver a concepção, preparação, redação, realização, interpretação e utilização correta dos mapas (representações), a fim de facilitar a leitura e a compreensão do espaço, que não pode ter um fim em si mesma). Ela cumpre um papel importante, possibilita a discussão das diferentes maneiras de ver o mundo. As idéias deixam de ser aquilo que de fato são: diferentes formas de representar imagens do mundo e se confundem com a própria realidade. Cumpre um papel fundamental na sustentação de qualquer sociedade, pois uma vez absorvidas reproduzem os valores desta sociedade e contribuem para a sua perpetuação.

Verifica-se que o mapa aparece com uma função ideológica.

"O mapa é uma construção subjetiva submetida a normas pre estabelecidas tanto de seleção como de representação (...). Sua composição exige uma eleição entre os objetos que ocupam realmente a superfície terrestre: eleição no que se refere a seu número, posto que alguns deverão ser eliminados, e eleição quanto à sua importância, posto que se conservarão apenas aqueles que respondam a certos critérios determinados" (Joly, 1982, p. 2). E a escolha de diferentes projeções, escalas e fenômenos, sua priorização ou não, para a representação dos diferentes espaços é que define a intencionalidade de sua utilização.

O trabalho com a espacialidade, desenvolvido na Escola, geralmente desconsidera as colocações, enfatizando apenas habilidades referentes à memorização e à copilação, sendo avaliados pelo professor somente aspectos da aparência ou da fidedignidade da reprodução. A verdadeira função do mapa é esquecida e, as noções básicas para o seu entendimento abandonadas, caracterizando situações de manuseio do mapa como a de um desenho sem maior significado. O aluno tem dificuldade de orientar-se e orientar o mapa, de localizar-se e de usar este instrumento como um elemento de consulta de dados e/ou informações. Assim, torna-se difícil a leitura do espaço, mesmo o mais próximo, a chamada "realidade". A não construção de tais noções e habilidades dificultará ao aluno o saber pensar o espaço (concreto e abstrato), acarretando conseqüências quanto à reflexão referente ao seu (agir) papel na sociedade.

Para que o aluno possa perceber esta dimensão, é necessário desenvolver um trabalho com exercícios práticos desde as séries iniciais, enfocando conteúdos referentes a grupo social, localização, orientação e re-

presentação, tendo sempre presente as habilidades que tais exercícios favorecem.

Deve-se, nas séries iniciais, ampliar e aprofundar as noções de localização espaço-temporal da criança: vizinhança, distância, proporcionalidade, lateralidade, limite, causalidade e suas interrelações, já que todas estas noções a criança já as tem, de alguma forma, na medida de seu contato com o espaço vivenciado. Para tanto, pode-se utilizar inicialmente como referencial o próprio corpo da criança, e a Escola como espaço de relações. Devem ser realizados uma série de exercícios práticos que explorem a imaginação e a fantasia das crianças, onde apareçam questões que proporcionem a construção de habilidades de observação, situação, posição e perspectiva, chamando sempre a atenção das crianças com questões do tipo:

– Existem diferentes modos de ver as coisas pelas pessoas?

– Existem diferentes versões para o mesmo fato e/ou objeto?

– Vejo "melhor" o que me interessa?

– Utilizo determinadas versões intencionalmente? Por quê?

Com um trabalho desenvolvido nesta linha, nos parece que a criança chega à 5ª série alfabetizada no Campo da Geografia, principalmente no que diz respeito a espacialidade.

De 5ª a 8ª série, deve-se desenvolver em níveis mais complexos as noções já trabalhadas nas séries iniciais. Salientando relações de proporcionalidade, perspectiva (projeção), elaboração de croquis (representação), utilizando os elementos de localização, simbologia (codificação) e escala. Para materializarmos a construção de tais idéias é fundamental ter presente:

– A intencionalidade na descrição e na representação das posições, na definição dos níveis de proporcionalidade.

– A relatividade dos conceitos, dependendo do ponto de referência (ou do nosso referencial).

– A importância da simbologia na definição dos interesses de representação de fenômenos e/ou fatos, retratando ideologias.

– A importância da localização relativa e absoluta dos objetos.

No 2º grau, quando este trabalho já estiver sido concretizado, a análise da organização espacial será facilmente executada, favorecendo o trabalho com atlas geográfico e histórico, assim como outras representações. Lendo as informações codificadas (decodificando), utilizando informações para serem sintetizadas (codificadas) e estabelecendo a caracterização da organização espacial de uma determinada área. Tendo em vista o trabalho realizado, torna-se possível verificar formas de manipulação de informações, a fim de definir posições.

A partir de tais considerações, cabe salientar que o processo de construção dos conceitos relativos ao entendimento do mapa, na perspectiva geográfica, obedece a uma seqüência, que em cada série deve ser avaliada. Só então é definido o nível para o início do trabalho. Isto significa que se não tiver sido desencadeada nas séries iniciais, deverá ser a partir da 5ª série, sob pena de não se obter os resultados necessários.

No processo de reavaliação do ensino na Geografia, à questão da natureza, parece ser uma preocupação marcante. Entendendo a geografia como sendo o campo de conhecimento que fornece ao aluno elementos para a compreensão do espaço produzido pela sociedade, suas desigualdades e contradições, a natureza deve ser vista como parte integrante deste todo.

A percepção efetiva das conseqüências da apropriação da natureza revelada ao aluno necessita ser feita de tal forma que possibilite sua atuação como um agente de mudança. Esta atitude é muito complexa e difícil, na medida em que o aluno não se sente natureza; sua postura caracteriza-se por ser um elemento externo e onipotente (antropocêntrico); não percebe o significado dos outros elementos para sua sobrevivência enquanto natureza, parte do todo.

O instinto de superioridade inerente ao homem, o faz atraído pelo desafio que representa o domínio e o controle da natureza. Desta forma, age como se ela fosse inferior, esquecendo sua condição básica: A NATUREZA.

Esta, na sociedade ocidental, é tida como algo que se opõe a nossa cultura, portanto necessita ser dominada, pois "a cultura é tomada como algo superior que conseguiu controlar e dominar a natureza" (Gonçalves, 1989, p. 25).

O distanciamento estabelecido pela cultura, entre o homem e a natureza, faz parte de uma visão generalizada do pensamento ocidental. Esta idéia aparece cristalizada na sociedade industrial, inaugurada pelo capitalismo, onde a natureza é vista como objeto (recurso) e exterior ao homem, reforçando a idéia da separação HOMEM/NATUREZA.

Desta forma concede ao homem uma posição de soberania e controle, em relação aos demais elementos do ESPAÇO.

Parece-nos que o questionamento maior, enquanto professores, tem sido a necessidade de encontrar uma estratégia que se oponha a esta visão antropocêntrica, icotômica da relação homem/natureza. Estamos nos propondo a desenvolver um trabalho que sensibilize nosso aluno-cidadão sobre a natureza, enfocada numa perspectiva preservacionista, consciente.

Sendo assim, destacamos algumas idéias que julgamos importantes para iniciar nossa tarefa:

– O homem sente-se onipotente e "dono" dos elementos que compõem o espaço, dominando e distribuindo lucros e prejuízos de forma desigual. Incorpora a natureza ao processo produtivo, tendo em vista seus interesses, diferentes para todos os grupos, em função das relações de poder. Estas relações, que se estabelecem no espaço, precisam ser analisadas e amplamente discutidas, ficando expressas preocupações com o conservacionismo e o futuro da humanidade. Na medida em que as manifestações existentes na sociedade, hoje, não demonstram tal concepção, pois na sua maioria os cidadãos não têm consciência do papel desempenhado por esses elementos no conjunto do Planeta, em termos de condições ambientais na BIOSFERA, cabe ao professor, também, através das suas aulas, analisar a natureza nesta perspectiva. Parece-nos que o que tem sido feito até então, ainda está no nível do teórico. Conversando com os professores, a pergunta mais comum é: Entendemos as propostas, mas como viabilizamos? Parece muito difícil, principalmente porque nossa experiência ainda fundamentada na visão parcializada, no máximo de natureza enquanto recurso.

Pensamos que não existem "receitas", principalmente se considerarmos as diferenças existentes no espaço e nos alunos, entretanto, talvez sejam passos fundamentais:

* Definição do que se entende por espaço geográfico
* Aspectos que podem ser considerados
  - Homem
  - Natureza
  - Produção
* Análise da natureza como totalidade:

Pensamos na possibilidade do estudo da natureza a partir de questões ambientais, como por exemplo:

– a remoção das dunas no litoral;
– o alagamento das ruas nos bairros da cidade;
– assoreamento dos rios;s;
– os desabrigados pelas enchentes;
– a canalização dos riachos;
– a construção das barragens;
– a construção das estradas;
– a poluição urbana;
– a ocupação de encostas e terraços fluviais;
– o esgotamento dos solos.

Observamos os fatos no cotidiano do aluno, e procuramos estudar com ele os envolvimentos e relações estabelecidas as quais podem, seguramente, desencadear novas.

Um tema para estudo pode ser: O alagamento da rua nos dias de chuva. Os alunos devem fazer um levantamento para saber se este fato sempre ocorreu. A partir das respostas concluirão que só começou a ocorrer a partir do asfaltamento das ruas, do calçamento, da intensificação das construções. O que teria ocorrido com a área? Antes: a chuva (água), ao cair, encontrava condição para a infiltração. O solo, em condições naturais, facilitava o escoamento e a água não se concentrava em determinados pontos, ocasionando, por exemplo, problemas no tráfego.

Hoje: a água, ao cair, escoa; não tendo como se infiltrar, acaba acumulando-se nos pontos mais baixos, trazendo enormes conseqüências sociais.

QUAL SERIA A SOLUÇÃO PARA O PROBLEMA?

A chave para a discussão dos proolemas da cidade e análise das possibilidades de solução:

– Limitar o uso do solo urbano?
– Construção de boeiros?
– Não asfaltar?
– Executar o traçado urbano considerando as curvas de nível?

Avaliar as possibilidades e posicionar-se frente a cada uma.

Discutir a atitude das pessoas no que diz respeito ao enfrentamento dos problemas. Por exemplo: já existem boeiros, mas por que não funcionam? Nós, cidadãos, contribuímos para a sua manutenção?

A análise de um problema cotidiano permite que os alunos consigam estudar a natureza, não de forma desvinculada, sem estabelecer as relações entre os fatos. Ao finalizar o trabalho, o aluno terá tido a opor-

tunidade de conhecer as razões técnicas (o que poderíamos chamar dinâmica da natureza) e as possíveis soluções nas diferentes circunstâncias e, além disso, um posicionamento frente aos fatos.

O fato de estarmos exemplificando com uma situação bem próxima, cotidiana, não significa que tal metodologia não possa ser utilizada em outras circunstâncias. Achamos que um estudo da natureza brasileira deve passar por esta perspectiva:

1. Selecionar algumas áreas.
2. Verificar os problemas.
3. Analisar a dinâmica das demais áreas.
4. Justificar os problemas, tendo em vista a dinâmica preexistente.
5. Explicar os problemas.
6. Posicionar-se frente à questão.
7. Discutir possíveis soluções.

Procurar partir de situações concretas, próximas com as quais estejamos em contato para que os alunos possam estabelecer relações mais facilmente. Só então ampliar as relações para espaços maiores e mais complexos.

É importante destacar que muitas preocupações do fazer pedagógico são parte do cotidiano. Ensinar pressupõe aprender. Não se aprende se não houver interesse. A construção do conhecimento deve utilizar formas diferenciadas de ação proporcionando situações que considerem os aspectos fisiológicos, psicológicos e sociológicos do aluno a fim de estabelecer um nível de motivação. Para tanto se faz necessário ter presente a questão da competência.

> **"A competência distingue-se do saber fazer, aptidão e agir, e do saber puro, aptidão a compreender pelo fato de ser uma aptidão para julgar. Acrescentemos que esta aptidão não existe sem saber e sem saber-fazer, mas ela ultrapassa-os, pelo próprio fato de os integrar" (Reboult, 1982, p. 183).**

Somente o professor que assume esta competência terá a possibilidade de alcançar os fins sociais do ensino, definidos por sua postura política.

BIBLIOGRAFIA

1. GONÇALVES, C.N.P. *Os (des) Caminhos do Meio Ambiente*, São Paulo, Ed. Contecto, 1989.
2. JOLY, Fernando. *La Cartografia*. Barcelona, Ariel, 1982.
3. MORAES, Antonio C. Costa, Wanderley Messias de. *A Valorização do Espaço*. São Paulo, Hucitec, 1984.
4. NIDELCOFF, Maria Teresa. *As Ciências na Escola*. Buenos Aires, PROMEC, 1985.
5. RANDIE, P.H. *Valor Formativo de la Geografia*. Buenos Aires, PROMEC, 1982.
6. REBOULT, Oliver. *O que é Aprendizagem*. Coimbra, Livraria Almeida, 1982.
7. SANTOS, Milton. *O Espaço e a Sociedade*. Petrópolis, Vozes, 1989.
8. SÃO PAULO. Secretaria de Estudo da Educação. Equipe Técnica de Estudos Sociais. Geografia. *Proposta curricular para o Ensino de Geografia*. 1º G.

* * *

Antonio Carlos Castrogiovanni é professor da Faculdade de Educação e do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

* * *

Ligia Beatriz Goulart é professora do Colégio de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e da Faculdade de Ciências Humanas de Osório – RS.

Organização do conteúdo do ensino e sua relação com a sociedade

FABIO DE LIMA BECK
EGON KLAMT

Este trabalho tem a finalidade de apresentar a experiência pedagógica realizada por um departamento da área de Ciências Agrárias da UFRGS, da qual resultou uma proposição de método de trabalho para análise e reformulação de conteúdos curriculares.

Este método, além de estabelecer uma sistemática global de atuação, tem como princípio básico a convicção de que os conteúdos técnicos específicos não devem ser vistos isoladamente de seus compromissos sócio-econômicos, políticos e culturais.

O trabalho foi desenvolvido pelo Departamento de Solos da Faculdade de Agronomia em associação com a Unidade de Apoio Pedagógico da mesma Faculdade.

Com raras e honrosas exceções, a tradição do ensino superior brasileiro tem sido a de transmitir, mais do que produzir, conhecimentos e atitudes que pouco têm a ver com o que efetivamente ocorre na vida real. Esse ensino foi sempre privilégio de elites e sua função básica foi a de produzir e reproduzir quadros técnicos acríticos, destinados a manter a organização econômica, política e social de interesse dessas elites.

Mesmo com a relativa ampliação de vagas ocorrida na década de 1970, especialmente pelo estímulo às redes privadas de ensino, a aparente democratização do acesso aos cursos superiores foi acompanhada de forma visível por um processo de alienação crescente, tanto de alunos como de professores.

Não bastasse o controle ideológico e político sobre professores, alunos e funcionários, a centralização dos currículos pelo Conselho Federal de Educação, a importação de conhecimentos, tecnologias e modelos de produção e transmissão de conhecimentos, a desestruturação de muitos cursos produzida pela reforma universitária de 1970, o esvaziamento da área de Ciências Humanas, procurou-se ainda caracterizar o ensino como uma atividade neutra e estritamente técnico-pedagógica, a extensão como simples prestação unilateral de serviços, quando era feita, e a pesquisa como uma ascética e isolada produção ou adaptação de conhecimentos, cujo valor social e aplicabilidade poucas vezes eram permitidos serem questionados.

Ora, o ensino superior de Ciências Agrárias não permaneceu isolado de toda essa situação mencionada anteriormente. Como a maioria dos demais cursos, ele também esteve sujeito às condições econômicas, políticas, culturais e sociais que caracterizam o Brasil das duas últimas décadas, tornando-se também reprodutor de quadros técnicos acríticos para servirem a uma ordem social e a um modelo de desenvolvimento pré-estabelecido. Como nos demais, também nos cursos de Ciências Agrárias as disciplinas e os departamentos sobrepujaram largamente a noção de curso, perdendo-se todo o sentido de integração de conhecimentos e habilidades e deixando apenas ao aluno a difícil tarefa de recompor o todo orgânico, que é a sua profissão. Os currículos plenos passaram a ser definidos em função dos interesses e competências dos departamentos e dos professores, notadamente das especializações adquiridas recentemente, perdendo-se assim a necessária abrangência e equilíbrio de quali-

dade entre as diferentes áreas que compõem esses currículos. A pesquisa e a extensão desenvolveram-se isoladamente do ensino de graduação, que, muitas vezes, era preterido, pois aquelas eram as principais fontes de recursos para sobrevivência dos departamentos e até mesmo dos professores.

No plano das preocupações sociais, a formação técnica restrita passou a ser privilegiada, desestimulando-se toda discussão sobre a origem e o sentido das técnicas, as conseqüências econômicas, políticas e sociais de seus usos, seu caráter histórico e político, suas relações com os interesses em conflito na sociedade, sua não neutralidade, etc.

Examinando agora o ensino mais detidamente encontramos entre outras, as seguintes características relacionadas ao tema:

a) Via de regra, durante o processo de ensino de qualquer matéria, os aspectos políticos, sociais e econômicos relacionados com o conteúdo desta matéria são apresentados isoladamente de seus aspectos técnico-científicos restritos. Isto é, ao cursar, por exemplo, as disciplinas de solos o aluno aprende leis e princípios que explicam a origem e a transformação dos solos, aprende suas técnicas de identificação e avaliação, conhece diferentes formas de manejo e conservação. Dificilmente, porém, o aluno aprende também a vê-los criticamente e de uma perspectiva que discuta as conseqüências econômicas, políticas e sociais dos diferentes usos destes conhecimentos. Se a própria tecnologia agronômica, com toda a sua complexidade já é pouco discutida nas escolas, menos ainda o é a tecnologia de solos, parte daquela e um de seus suportes básicos.

Conseqüentemente, a abordagem sistemática e organizada de assuntos, que poderíamos chamar simplificadamente "relação tecnologia-sociedade", fica ao sabor do interesse pessoal de cada professor, não constando das súmulas das disciplinas, nem das listagens de conteúdos dos Planos de Ensino, e fazendo parte raramente, das provas e exames de avaliação.

b) A organização do ensino na forma de disciplinas, na grande maioria dos currículos, restringe-se a simples subdivisão dos tópicos que constam da ementa estabelecida no Currículo Mínimo do CFE, o que denota escasso esforço de imaginação e criatividade para conceber o Currículo Pleno, que é o que realmente interessa para o aprendizado.

c) Devido à excessiva fragmentação dos conhecimentos, o aluno perdeu a capacidade de ver a matéria como um todo estruturado e orgânico, com uma determinada matriz de princípios e conceitos básicos organizados de forma clara, lógica e coerente. Isto impede a compreensão da unidade e do relacionamento entre os diversos conteúdos tratados na própria matéria e também desta matéria com as demais matérias do curso.

d) Inexistem disciplinas que tratam da integração dos conhecimentos nos dois planos em que é necessária: entre as próprias disciplinas que tratam da matéria e entre estas e as demais disciplinas que compõem o Currículo Pleno dos cursos.

Frente a esta situação que caracteriza problemas relativos ao ensino, tem surgido as mais diferentes reações. A maioria delas tem se concentrado em tentativas de solução dos seguintes tipos: criação ou eliminação de disciplinas, para suprir conteúdos ou atender especializações; mudanças de cargas horárias, aumentando ou diminuindo créditos das disciplinas; mudanças de posição de disciplinas nos semestres, com reajustes de pré-requisitos; deslocamento ou transformação de disciplinas obrigatórias em opcionais; reuniões de professores buscando complementar e integrar conteúdos; criação de disciplinas integradoras; ampliação dos estágios; etc.

O acompanhamento destas iniciativas, no entanto, tem evidenciado a pouca eficácia das mesmas como forma de solução duradoura para as dificuldades identificadas anteriormente, quais sejam: modificações de cargas horárias, semestres e pré-requisitos não têm resolvido os problemas de ensino; esforços de integração entre disciplinas não têm persistido e dependem exclusivamente da disponibilidade individual dos professores; o tema "tecnologia-sociedade" tem continuado ausente e exterior ao conteúdo das disciplinas; o isolamento entre as áreas e a falta de visão de conjunto têm permanecido porque poucas são as atividades ou instâncias que congregam os especialistas em torno de pontos comuns; conteúdos das diferentes disciplinas têm carecido de hierarquização e organização lógica, pois não existe uma matriz ou esquema claro de organização geral do conhecimento.

Frente a este quadro de dificuldades existentes, na maioria dos cursos o Departamento de Solos da Faculdade de Agronomia tentou uma nova estratégia de trabalho. Com esta finalidade, elaborou e desenvolveu durante 3 anos, com o auxílio da Unidade de Apoio Pedagógico, um programa para reor-

ganização de seu conteúdo de ensino de graduação. A metodologia empregada e os resultados obtidos são o conteúdo central do presente artigo.

Material e métodos

A reorganização do conteúdo e enfoque do ensino de Solos, a nível de graduação, se processou em quatro etapas de trabalho, representadas esquematicamente no diagrama da figura 1.

A primeira etapa do plano de trabalho buscou estabelecer os *Fundamentos* indispensáveis ao seu desenvolvimento e constitui-se de 4 sub-etapas:

No *Histórico do Ensino de Solos na Faculdade de Agronomia* – procurou-se recuperar e registrar a "memória" do ensino de solos a nível de graduação, especialmente pela identificação das anteriores formas de organização do conteúdo, da estruturação e duração das disciplinas, das cargas horárias, etc. Esta sub-etapa foi constituída a partir do exame das "cadernetas de aula" datadas da década de 1950, passando por troca de correspondência e entrevistas com professores já aposentados, chegando até ao exame dos atuais Planos de Ensino das diferentes disciplinas de Solos.

A *Caracterização e Análise da Situação Atual do Ensino de Solos* procurou tanto registrar a atual forma de organização do conteúdo, estruturação e duração de disciplinas, metodologias de ensino-aprendizagem, etc, quanto registrar as análises críticas a esta situação, feitas pelos professores e alunos do Departamento. Parte dela, portanto, representou uma avaliação do atual ensino de Solos. Esta sub-etapa foi constituída através de entrevistas diretas que envolveram: professores da Comissão responsável pelo Programa de Trabalho, professores dos diferentes setores do Departamento de Solos, alunos egressos das disciplinas de Solos, alunos formandos do Curso de Agronomia e alunos representantes no Departamento de Solos.

Na *Definição das Relações entre a Tecnologia de Solos e a Sociedade*, procurou-se caracterizar e discutir as conseqüências econômicas e sociais do uso generalizado das tecnologias de manejo de solos em diferentes regiões, sobre as atividades humanas nelas localizadas. Esta sub-etapa representou um dos pontos-chave da etapa *Fundamentos* e constituiu-se em expressiva inovação para trabalhos de reorganização do conteúdo de ensino. Foi elaborada principalmente com base na reflexão dos próprios professores do Departamento, a partir de suas experiências em trabalhos de pesquisa e extensão no Rio Grande do Sul.

O *Estabelecimento da Natureza e Estrutura da Matéria Solos* representou significativa inovação no trabalho desenvolvido. Teve como objetivo inicial identificar e selecionar os conceitos-chave da matéria Solos, representando-os posteriormente através de um diagrama denominado Mapa Conceitual[1]. Esta sub-etapa foi construída pelos professores da Comissão, a partir do exame de bibliografia básica, reflexão e consulta aos demais colegas do Departamento.

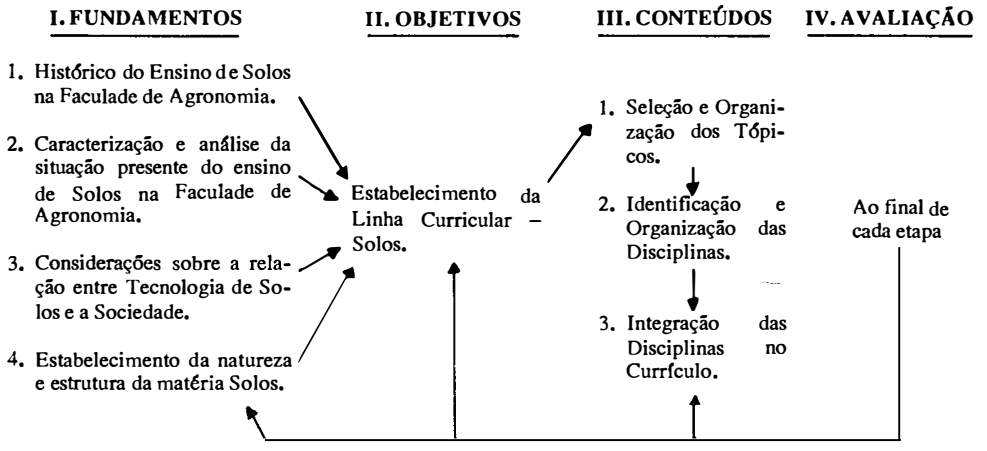


Figura 1. Esquema representativo do Programa de Trabalho desenvolvido pelo Departamento de Solos para reformulação do seu conteúdo a nível de graduação.

A segunda etapa do trabalho – *Objetivos* – decorreu do estabelecimento dos *Fundamentos* anteriores e teve como finalidade a elaboração da Linha Curricular de Solos[2], que foi aprovada pelo Departamento e referendada em uma reunião plenária de professores e alunos da Faculdade.

A terceira etapa do trabalho – *Conteúdos* – teve como objetivo transformar a Linha Curricular de Solos em conteúdos de ensino através de três sub-etapas:

Seleção e Organização dos Tópicos onde, após atender às exigências do currículo mínimo do Conselho Federal de Educação, identificaram-se os conteúdos necessários para o alcance das capacitações da Linha Curricular, organizando-os em grupos, com vistas às futuras disciplinas.

Identificação e Organização das Disciplinas onde a então *matéria* Solos foi transformada em seis *disciplinas*, com respectivas cargas horárias e súmulas, sempre tendo como referência a Linha Curricular. Note-se que apenas nesse momento foram abordadas efetivamente as disciplinas. Com isso pretendeu-se evitar o risco das reformas curriculares convencionais, que já se iniciam pelas disciplinas e por isso não alcançam a profundidade das transformações necessárias.

Integração das Disciplinas no Currículo onde definiram-se minuciosamente as ligações das disciplinas de Solos entre si e com as demais disciplinas do currículo, tendo como parâmetro as Linhas Curriculares e os Ciclos Curriculares.

A quarta e última etapa – *Avaliação* – é uma etapa que não tem conclusão definitiva. Ela foi feita, durante o trabalho, ao final de cada etapa e deverá continuar sendo feita à medida em que as novas disciplinas se implantam.

Participaram da avaliação, numa primeira instância, os próprios membros da Comissão de Ensino do Departamento e depois, a plenária do Departamento. Posteriormente, avaliaram os resultados do trabalho as Comissões de Carreira e de Currículo da Faculdade e a Reunião Plenária de professores e alunos também da Faculdade.

Resultados

Conteúdo do ensino de solos: passado e presente

A seleção e a organização seqüencial do conteúdo para um Plano de Ensino é uma tarefa fundamental e decisiva para a aprendizagem do aluno, com implicações de ordem social, cultural, científica e econômica no profissional a ser formado (UFRGS, 1978).

Os registros da Faculade de Agronomia da UFRGS não fazem referência a estudos básicos amplos de estruturação do conteúdo do ensino desenvolvido pela mesma, de forma integrada e consoante com a realidade em que está inserida. Ao contrário, esse conteúdo tem sido adaptado de currículos de outras instituições de ensino superior nacionais e estrangeiras. As adaptações feitas refletiam, sempre em graus diversos, a experiência dos professores responsáveis pelas disciplinas.

Em síntese, a evolução do conteúdo do ensino de Solos na Faculdade de Agronomia da UFRGS passou por três fases distintas:

a) Fase do modelo da Escola Nacional de Agronomia, anteriormente descrito, em que ênfase foi dada à petrografia e mineralogia, que se estendeu de 1910 a 1957.

b) Fase intermediária, de 1958 e 1972, quando a cátedra de Geologia Agrícola foi transformada em Edafologia, em que o conteúdo de petrografia e mineralogia foi em grande parte substituído por conhecimentos de solos, tais como morfologia, gênese, classificação e levantamento de solo. Os conhecimentos ministrados provinham em grande parte de literatura, principalmente norte-americana, por não contar-se com informações locais.

Os conhecimentos relacionados a uso, manejo e conservação do solo e a adubos e corretivos continuaram, respectivamente, nas cátedras de Agricultura Geral e Química Agrícola. Nas cátedras de Fitopatologia e Microbiologia Agrícola foi acrescentado o conhecimento de microbiologia do solo, com ênfase em fixação simbiótica de nitrogênio.

c) Fase contemporânea, de 1972 a 1985, em que, com a reforma universitária, foi criado o Departamento de Solos e diversos professores foram contratados nas áreas de gênese e classificação, física, química, fertilidade, uso e conservação de solos e microbiologia agrícola. Além disso, a Universidade contou com professores da Universidade de Wisconsin-USA, no convênio USAID/MEC/UFRGS.

Na fase contemporânea não houve apenas mudança nos nomes das disciplinas, mas, principalmente, no conteúdo programático e nas informações específicas contidas no conteúdo. Trata-se do reflexo da formação especializada dos docentes e dos avanços nos estudos de tipos, distribuição e limitações dos

solos do estado do Rio Grande do Sul (Brasil, 1973) e das pesquisas nas áreas de fertilidade, química, microbiologia, física, uso e conservação, gênese e classificação e mineralogia, desenvolvidas a partir de 1966, com a criação do Curso de Pós-Graduação em Solos. A atuação do Departamento em projetos de desenvolvimento rural, em particular de recuperação da fertilidade do solo, teve influência no ensino desenvolvido.

Por fim, como foi colocado anteriormente, esta sub-etapa, além de reconstituir a "memória" do ensino de Solos, desenvolveu também uma análise de suas características atuais, revelando os seguintes problemas:

a) a nível de cada disciplina obrigatória, existiam problemas de quantidade de conteúdo em relação ao tempo e às condições disponíveis para o ensino;

b) o conteúdo das disciplinas opcionais não foi concebido e executado como complementar ao conteúdo das disciplinas obrigatórias;

c) embora a matéria Solos seja intermediária (por definição legal do currículo mínimo), seu desdobramento em disciplinas obrigatórias e opcionais não foi concebido de maneira a preservar aquela função;

d) existia a necessidade de incluir conteúdos que tratassem de tecnologias mais adequadas à realidade brasileira e à pequena propriedade rural;

e) existia a necessidade de incluir biologia do solo como conteúdo de disciplina;

f) o conteúdo de conservação do solo estava restrito apenas a aspectos físicos do mesmo;

g) existiam problemas de integração e de continuidade entre os conteúdos das disciplinas obrigatórias do próprio Departamento;

h) existiam problemas de integração e de continuidade entre o conteúdo das disciplinas do Departamento e o conteúdo de disciplinas afins, de outros departamentos;

i) não existia uma disciplina concebida para que o aluno realizasse uma síntese clara, ordenada e completa do conjunto de conhecimentos oferecidos pelos Departamentos.

j) o estágio curricular oferecido pelo Departamento não tinha um plano de trabalho estabelecendo objetivos, formas de organização, desenvolvimento e avaliação do estágio.

Relação Solo-Sociedade

Com este fundamento procurou-se revelar e estabelecer as bases para o compromisso que deve haver entre os conteúdos das futuras disciplinas de Solos e as diferentes realidades sócio-econômicas e culturais das regiões onde atuarão os futuros profissionais.

O cultivo de plantas pelo homem, para a produção de alimentos, energia e fibras, em substituição aos hábitos de caçador e de colheita dos frutos que a natureza lhe oferecia para seu sustento, é recente. As evidências mais remotas de áreas cultivadas fazem referência ao vale Chemchemal, no Iraque, a aproximadamente 11 mil anos A.C. (Troeh et al., 1980).

As áreas cultivadas foram provavelmente pequenas e isoladas no início do processo e restritas a áreas planas e de alto potencial produtivo. O tipo de agricultura desenvolvida foi a migratória, com abandono das áreas quando a produtividade decrescia, derrubada de mata e reinício do processo em outras áreas.

Com o aumento das populações, áreas de menor potencial e maior risco ao desenvolvimento agrícola foram, pouco a pouco, incorporadas ao processo, e a degradação do recurso natural solo teve então seu início.

Áreas como as encontradas às margens dos rios Tigris e Euphrates, na Mesopotâmia, irrigadas há 2.000 anos A.C. e tão férteis, que foram consideradas com um paraíso terrestre, onde floresceram grandes centros urbanos, são hoje desertos. Estes se iniciaram com a erosão e sedimentação dos rios e vales, quando as florestas das encostas circunvizinhas foram desmatadas e cultivadas. Exemplos similares ocorreram na Síria – nas áreas drenadas pelo rio Hwang-Ho (Vermelho) –, na China, Líbano, em grandes áreas da região centro-oeste dos Estados Unidos e hoje estão ocorrendo em países da Ásia África e América do Sul.

Alguns exemplos de melhoramento dos recursos de solo também são notórios, como os terraços construídos pelos Incas na região montanhosa dos Andes, ainda hoje cultivados com sucesso, e a situação da Holanda, com os maiores índices de longevidade, produtividade de cereais, batata inglesa, gado leiteiro e renda por unidade de área, sendo utilizadas áreas que outrora foram pântanos e areais, consideradas por muitos como habitats de patos selvagens, gaivotas e mosquitos (Beasley, 1972).

Os solos encontrados na superfície terrestre têm potencial variável para desenvolvimento agrícola. Em geral, algumas civilizações floresceram sobre solos de elevado po-

tencial, mas muitas regrediram e mesmo desapareceram, quando este recurso foi degrado pelo uso demasiadamente intensivo e/ou inadequado.

Por que algumas nações com limitados recursos de solo cresceram e prosperaram, e outras, com melhores recursos, fracassaram? A resposta envolve atitudes, costumes, conceitos religiosos e políticos que elas mesmas desenvolveram. Segundo Hockensmith (1962), os povos sábios e experientes constroem para o futuro, através de esforços conscientes, inteligentes, bem organizados e entendidos pelos dirigentes e população, a fim de melhorar seus recursos de solo, não somente para atender necessidades imediatistas, mas, principalmente, para prover as gerações futuras.

Nas regiões tropicais e subtropicais onde o Brasil encontra-se inserido, geralmente encontram-se solos geneticamente mais evoluídos do que os de regiões temperadas e frias. Isso porque, naquelas regiões, elevadas temperaturas e precipitações pluviométricas aceleram os processos de formação dos solos, com intensas transformações mineralógicas e lixiviação de bases e sílica. Em conseqüência, grande parte dos solos apresenta baixa concentração em nutrientes essenciais para o desenvolvimento de plantas cultivadas, concentração essa em geral localizada nos horizontes mais superficiais dos solos, devido à reciclagem dos elementos no ciclo biológico.

O desmatamento indiscriminado interrompe esse ciclo biológico, e as baixas reservas naturais de nutrientes são rapidamente esgotadas pelos cultivos subseqüentes e pelo uso e manejo inadequado dos solos, tornando-os improdutivos. Os agricultores, nessas condições, abandonam suas terras ou glebas e migram para áreas ainda sob florestas, iniciando um novo ciclo de derrubada da mata, cultivo até a exaustão do solo e nova migração. As áreas abandonadas são tomadas por vegetação não cultivada e, depois de alguns anos de pousio, voltam a ser usadas para agricultura.

No Rio Grande do Sul, essa relação entre tipo de solo e agricultura migratória ocorreu até o início da década de 60, em áreas originalmente ocupadas por florestas subtropicais. Após isso, com a introdução da recuperação e melhoramento da fertilidade natural do solo pelo uso de corretivos de acidez e fertilizantes, os solos exauridos pela agricultura migratória tornaram-se novamente produtivos, eliminando-se substancialmente a prima causa desse tipo de agricultura. Além disso, foram incorporados à agricultura solos de baixa fertilidade natural, até então ocupados por campos nativos pobres, que sustentavam uma pecuária extensiva e de baixa produtividade.

Paralelamente, nessa época foi intensificada a motomecanização, permitindo o uso mais intensivo do solo com duas culturas por ano e a concomitante exploração de grandes áreas. Surgiu um novo modelo de agricultura, implantando-se o binômio trigo-soja. No bojo desse modelo, vieram práticas inadequadas de manejo, ou seja, ausência de rotação de culturas, queima de resíduos orgânicos, preparo excessivo e freqüente do solo quando este apresentava condições impróprias de umidade, intenso tráfego de veículos e máquinas sobre o solo, etc. Por essas razões, grande parte dos solos teve sua estrutura degradada, com a compactação de camadas imediatamente abaixo da delgada zona preparada para a semeadura e com a formação de crostas superficiais, gerando como conseqüências uma diminuição da infiltração de água no solo e um considerável aumento da erosão hídrica. Além do solo, durante o processo de erosão grande parte dos fertilizantes, corretivos de acidez e defensivos usados na agricultura foram transportados para o interior de cursos e reservatórios de água, poluindo-os. Deve ser também considerado que os referidos insumos agrícolas, quando arrastados pelas enxurradas, não produziram os resultados esperados de aumentos de produtividade, contribuindo, dessa forma, para a elevação dos custos de produção e dos preços dos produtos oferecidos no mercado.

Outra conseqüência da introdução de uma nova tecnologia de manejo dos solos foi a expulsão do campo de milhares de produtores não familiarizados com a mesma, os quais acabaram sendo substituídos pelas máquinas e equipamentos agrícolas. Estes agricultores, em geral minifundiários ou trabalhadores rurais, à procura de trabalho, dirigiram-se em massa aos centros urbanos, os quais não tiveram condições de absorvê-los, deixando-os marginalizados e criando problemas estruturais, econômicos e sociais às urbes brasileiras.

A tecnologia que foi importada para o manejo dos solos e culturas não é adequada para as condições tropicais, uma vez que os solos destas regiões se degradam rapida-

mente com as técnicas de preparo excessivo desenvolvidas e utilizadas em regiões temperadas e frias. Esta tecnologia veio atrelada a equipamentos, máquinas e insumos (petróleo e defensivos), produzidos e comercializados por organizações internacionais, das quais o nosso modelo de desenvolvimento agrícola ficou dependente. Como reflexo, serviu para endividar ainda mais o país.

Aos estudantes, profissionais da área agronômica e à população em geral deve ser mostrada esta imagem dos solos, as alternativas de utilização e suas conseqüências, para melhor entendimento das razões do estudo desta ciência. Somente assim poderemos fazer o melhor uso deste recurso natural, para obter adequados e sustentáveis rendimentos nas atividades agrícolas, sem degradá-lo.

Natureza e estrutura da matéria Solos

O mapa conceitual da matéria Solos, ilustra a natureza e estrutura dessa matéria, organizada de forma hierárquica, demonstrando a relação entre seus conceitos centrais (Figura 2).

Numa visão integrada, e analisando o mapa conceitual de baixo para cima, ele nos

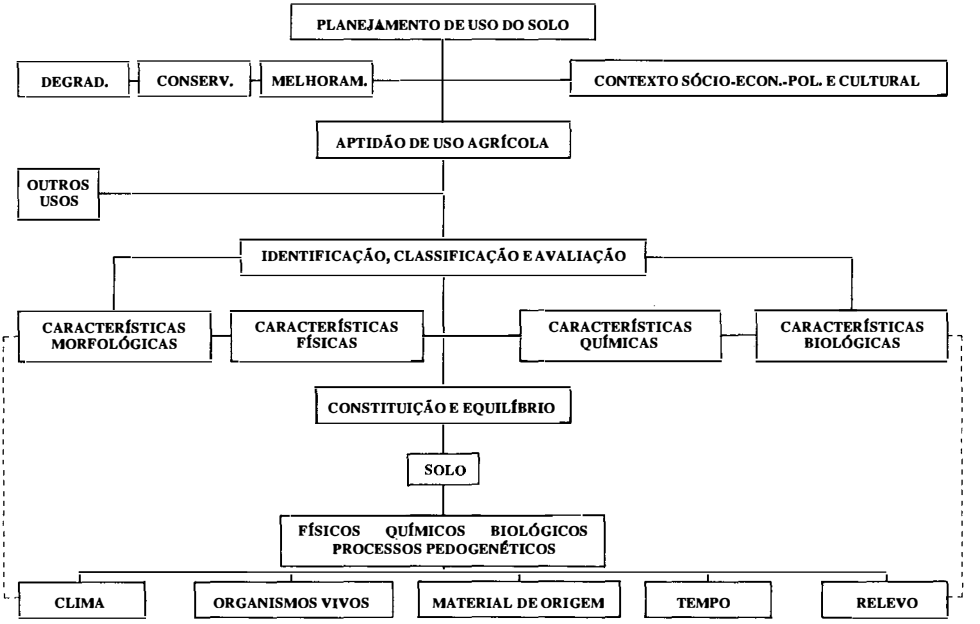


Figura 2. Mapa conceitual da matéria Solos.

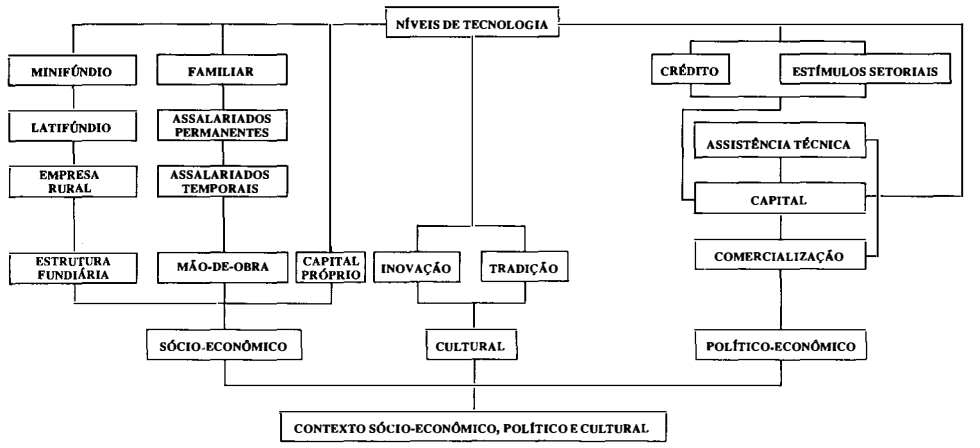


Figura 3. Mapa Conceitual Solos – detalhamento dos aspectos sócio-econômicos, políticos e culturais

mostra que a interação dos fatores material de origem, clima, organismos, relevo e tempo determinam a intensidade de atuação dos processos pedogenéticos, que transformam o material de origem em solos. Processos com intensidade variável originam diferentes solos, que possuem constituição específica e em equilíbrio com as condições ambientais em que o solo é encontrado. A constituição e equilíbrio interno se expressam em termos de características e/ou propriedades morfológicas, físicas, químicas e biológicas. Essas características e/ou propriedades permitem que os solos sejam identificados, classificados e avaliados em termos de limitações ou propriedades favoráveis que apresentam ao uso agrícola e outros usos.

Uma vez conhecida a aptidão de uso de um solo, é possível planejar seu uso efetivo, para o que conhecimentos de fitotecnia, zootecnia e aspectos ecológicos, sócio-econômicos e culturais necessitam ser considerados. O contexto sócio-econômico e cultural que deve ser considerado na matéria Solos, está detalhado na figura 3 e mostra em mais detalhes a relação solo-sociedade, permitindo compreender, analisar e visualizar melhor os problemas sociais, econômicos e políticos das populações rurais e sua relação com alternativas de soluções desses problemas.

Na medida em que abrange e hierarquiza todo o conteúdo da matéria Solos através de seus conceitos centrais, o mapa conceitual e seu texto explicativo constituem a primeira referência para organização futura do conteúdo de Solos.

Além disso, o mapa cumpre importante papel na facilitação do processo de aprendizagem dos alunos. É através do mapa conceitual que o aluno adquire a visão de conjunto da matéria, identificando os seus elementos centrais e o modo como se relacionam. Com isto, além de aprender a estrutura fundamental da matéria o aluno pode estudar separadamente qualquer parte do conteúdo sem perder a noção do todo, bem como isolar e observar fenômenos e princípios, sempre vendo-os de forma integrada e dinâmica.

OBJETIVOS

Estabelecimento da linha curricular de solos

A formulação e organização dos objetivos de ensino (do Departamento) decorreu dos fundamentos anteriores tendo sido feita, portanto, com base na *história passada e presente do ensino de Solos na Faculdade*, na compreensão das *relações entre a tecnologia de solos e a sociedade* e na *estrutura e natureza da matéria Solos*.

Esta formulação se apresenta através de uma Linha Curricular (ver definição já descrita anteriormente) que contém um objetivo geral e um conjunto de capacitações:

Objetivo geral

Conhecer a gênese do solo e avaliar a aptidão de uso do mesmo, com base na inter-relação de suas propriedades morfológicas, físicas, químicas, mineralógicas e biológicas e recomendar a utilização do mesmo de maneira a aumentar e/ou manter sua capacidade produtiva e sua conservação.

Capacitações

1) Distinguir, no campo, os vários tipos de solos, através de suas características morfológicas:
   a) conhecer a evolução da Ciência do Solo e o conceito de solo;
   b) descrever as principais características morfológicas do solo;
   c) demonstrar interesse pela observação das propriedades dos solos e suas relações com o meio ambiente e reconhecer a importância destes aspectos ao promover atividades agropecuárias.

2) Relacionar os principais constituintes minerais e orgânicos do solo com as propriedades morfológicas, físicas, químicas e biológicas do solo:
   a) conhecer os principais constituintes do solo;
   b) conhecer as principais características físicas, químicas e biológicas do solo e a relação entre elas.

3) Conhecer a gênese do solo e prever características e comportamentos do solo, a partir do conhecimento sobre o ambiente onde o mesmo se formou:
   a) conhecer o efeito dos fatores pedogenéticos e os processos que ocorrem na formação do solo;
   b) visualizar o solo como um sistema natural que está em equilíbrio com os fatores ambientais e compreender sua evolução.

4) Descrever as principais características do solo classificado em diferentes níveis categóricos de sistema de classificação natural:

a) conhecer os sistemas de classificação natural de solos.

5) Valorizar os relatórios de levantamentos de solos como fonte de subsídios para recomendação de uso do solo:

a) conhecer os objetivos e níveis de informação dos diferentes tipos de levantamento de solos;

b) interpretar os diferentes tipos de levantamentos de solos, com vistas à recomendação de uso de solos.

6) Conhecer as características químicas, físicas e biológicas do solo que influem no crescimento e desenvolvimento das plantas, na qualidade de seu produto como alimento para os homens e animais e como matéria-prima industrial, bem como conhecer e recomendar as diversas práticas de manejo adequadas à conservação e melhoramento destes fatores:

a) conhecer os princípios que regem a disponibilidade e absorção de nutrientes pelas plantas e os efeitos de suas relações no solo com o desenvolvimento e qualidade das mesmas;

b) conhecer os organismos vivos do solo e seus efeitos nas propriedades do mesmo e na relação solo-planta;

c) conhecer os fatores físicos do solo e suas relações com os outros fatores envolvidos no crescimento das plantas;

d) conhecer os corretivos e fertilizantes de solos utilizados na agricultura, seu uso racional e tecnologia de obtenção.

7) Planejar o uso do solo das propriedades rurais com base na sua capacidade de uso e recomendar sistemas de manejo do solo, com vistas à manutenção ou aumento do potencial de produtividade agrícola da propriedade, sem comprometer o meio ambiente:

a) conhecer os mecanismos que promovem os processos de erosão do solo;

b) recomendar práticas de manejo do solo, com vistas à melhoria, conservação ou recuperação de suas características físicas, químicas e biológicas;

c) conhecer os princípios básicos de classificação interpretativa e planejamento conservacionista do solo;

d) recomendar métodos de conservação do solo e água.

8) Analisar e compreender os problemas culturais, sociais, econômicos e políticos das populações rurais, com vistas à proposição de alternativas de uso dos solos visando adequá-las a estas condições.

CONTEÚDO

a) Seleção e organização dos tópicos

Uma vez estabelecidos o Mapa Conceitual e a Linha Curricular de Solos, a tarefa de seleção e organização do conteúdo ficou facilitada. Primeiramente foi feita uma listagem simples dos tópicos necessários ao alcance das capacitações contidas na Linha Curricular. Posteriormente, esses tópicos foram agrupados por afinidade e constituíram os 5 grandes grupos que aparecem abaixo.

1º grupo de tópicos:

– Ciência do solo, seus objetivos, ramos e relações com outras áreas de conhecimento;

– Conceito de solo e sua evolução. Importância do solo.

– Constituição do solo: fases sólida, líquida e gasosa.

– Propriedades químicas e físicas do solo.

– Morfologia do solo: características internas e externas.

– Gênese do solo.

– Classificação natural de solos.

– Levantamento de solos.

– Interpretação e uso de levantamento de solos.

2º grupo de tópicos:

– Biologia do solo. Micro e macrofauna.

– Espécies mais importantes, ciclo vital, fatores de influência, efeitos causados.

– Ação integrada dos organismos sobre as condições físicas e químicas do solo.

3º grupo de tópicos:

– O uso agrícola do solo: solos como meio de crescimento para as plantas.

– Culturas anuais e perenes. Culturas isoladas, consorciadas, sucessão e rotação de culturas e exigências nutricionais das culturas.

– Adequação química do solo para o cultivo, relação solo-nutriente-planta; avaliação da fertilidade; adubos, corretivos e recomendações.

4º grupo de tópicos:

– Degradação do solo pelo manejo.

– Adequação física do solo para o cultivo: preparo do solo, sistemas convencional, reduzido e direto; subsolagem, irrigação e drenagem, uso da matéria orgânica.

– Erosão e conservação do solo: práticas mecânicas e vegetativas.

– Planejamentos conservacionistas.

5º grupo de tópicos:

– Aspectos sócio-econômicos, políticos e culturais da adoção de diferentes modelos de desenvolvimento agrícola.

– Planejamento integrado de uso de solos.

b) Identificação e organização das disciplinas

Os tópicos apresentados anteriormente estão integrados entre si e formam um todo articulado e contínuo que representa a matéria Solos. Segundo o Conselho Federal de Educação, para efeitos de ensino é preciso transformar Matérias[3] em Disciplinas[4] e isto pode ser feito de várias maneiras: "desdobrando" uma matéria em várias disciplinas; reunindo várias matérias em uma disciplina, transformando uma matéria em uma disciplina, etc. No presente estudo considerou-se que o melhor para o processo de aprendizagem seria transformar cada grupo de tópicos em uma disciplina, resultando portanto 5 disciplinas, mais o Estágio em Solos, com suas respectivas súmulas e cargas horárias.

Nesse momento, também procurou-se resolver parte dos problemas identificados anteriormente (Etapa Fundamentos), através da melhor adequação tempo-conteúdo em cada disciplina, da valorização das disciplinas obrigatórias, da melhor integração e continuidade entre as disciplinas do Departamento e da criação de uma disciplina de integração e síntese.

Além disso, procurou-se também resolver problemas de conteúdo através da ampliação de temas como: Biologia do Solo, Conservação do Solo e uso de diferentes tecnologias; organização de conteúdos-síntese envolvendo aspectos sócio-econômicos políticos e culturais e transformação de conteúdos opcionais em obrigatórios. Os títulos das disciplinas aparecem a seguir:

- *Introdução à ciência do solo.*
- *Biologia do solo.*
- *Fertilidade do solo.*
- *Conservação do solo.*
- *Planejamento integrado de uso do solo.*
- *Estágio solos.*

c) Integração das disciplinas no currículo

A integração das disciplinas foi feita a partir de dois eixos básicos. A Linha Curricular, que estabelece continuidade e seqüência entre as disciplinas, e os Ciclos Curriculares[5] que estabelecem a simultaneidade e a integração entre as disciplinas.

Também nesse momento, procurou-se resolver parte dos problemas identificados anteriormente através de medidas como: ajustamento das disciplinas às características do ciclo a que pertencem, estabelecimento adequado de pré-requisitos e uso da noção de co-requisitos[6] para favorecer a integração com outras Linhas Curriculares.

As disciplinas de Solos ficaram distribuídas nos ciclos Intermediário e Terminal e aparecem a seguir, com os respectivos semestres, cargas horárias e pré-requisitos:

Introdução à Ciência do Solo, III, 05h.
Biologia do Solo, IV, 03h.
Fertilidade do Solo A, V, 05h.
Estágio Solos, V, 40h.
Conservação do Solo, VI, 04h.
Planejamento Integrado do Uso do Solo, X, 03h.

Avaliação

As avaliações realizadas durante o processo de trabalho constituíram-se de opiniões gerais e pequenas sugestões de mudança em algumas etapas, com exceção da etapa Conteúdos. Nesta houve longas e intensas discussões no Departamento até chegar-se, por consenso, a novas súmulas e a novas disciplinas.

No seu todo, o trabalho recebeu avaliação positiva por todas as instâncias onde tramitou, porém, a avaliação precisa e detalhada do trabalho deverá ser feita durante a implantação das novas disciplinas, com a participação dos alunos e professores ao final de cada semestre.

Discussão e conclusões

A) Em termos de discussão e conclusões, gostaríamos de colocar o seguinte:

– Todo o trabalho de reformulação do conteúdo do ensino de Solos deve ser visto como algo dinâmico e flexível, sujeito à críti-

ca e discussão permanentes, para seu aperfeiçoamento. Tanto os resultados obtidos como o trabalho realizado estão organizados em relatórios escritos que permitem a qualquer momento o seu reestudo e a continuidade organizada de outros esforços para melhoria do ensino ao nível da graduação.

– Esta foi a primeira vez em que a reformulação do conteúdo do ensino do Departamento foi feita com base em uma metodologia pedagógica, utilizando uma seqüência de etapas cumpridas ordenadamente, todas elaboradas, discutidas e aprovadas pelos próprios professores do Departamento, com auxílio de um pedagogo.

B) Comparando os resultados alcançados com os principais problemas apontados no início podemos destacar o seguinte:

– A metodologia utilizada permitiu que se desenvolvessem estudos em profundidade sobre o tema "Solos-Sociedade", trazendo-o à presença dos professores e dos alunos e propondo que a abordagem deste tema passe a ser uma constante em todas as disciplinas do departamento.

– Foi essa metodologia que permitiu estabelecer um primeiro referencial básico de organização e compreensão global da matéria Solos, de grande utilidade para os alunos, que é o *Mapa Conceitual*, representando a estrutura e o relacionamento dos conceitos centrais de Solos.

– Da mesma forma, a metodologia utilizada permitiu estabelecer um outro referencial básico para acompanhamento e controle do ensino do Departamento através da *Linha Curricular de Solos*, com seus objetivos e capacitações. Tendo em mãos a Linha Curricular, professores e alunos podem a qualquer momento verificar organizadamente os resultados de seus esforços para ensinar e para aprender.

– Embora ainda não de forma ideal, as novas disciplinas estão mais integradas entre si, incluem conteúdos até então ausentes (Biologia do Solo por exemplo), posicionaram-se melhor no conjunto do currículo e passam a contar com um momento de síntese e integração que é a disciplina Planejamento Integrado de Uso do Solo.

C) Por outro lado, é forçoso reconhecer que nem a metodologia utilizada nem as soluções encontradas resolveram definitivamente todos os problemas existentes.

A característica nitidamente pedagógica do método, as inovações que vieram com ele, como por exemplo o texto "relação tecnologia de solos-sociedade", o Mapa Conceitual e as Linhas Curriculares, enfrentaram visíveis resistências para sua efetivação.

No entanto, a experiência provou que é possível associar a atividade pedagógica com o trabalho científico-técnico restrito, através de um método definido e desenvolvido em conjunto.

Provou também que através deste mesmo método, os conteúdos sócio-econômicos, políticos e culturais podem sair do isolamento em que a estrutura ideológica e acadêmica os colocou, integrando-os a todos os demais conteúdos de ensino.

NOTAS

1 Mapa Conceitual é um diagrama bidimensional onde aparecem os conceitos centrais do tema em questão, organizados de forma hierárquica, demonstrando as principais relações existentes entre eles (Moreira, 1979).

2 Linha Curricular é o detalhamento do Perfil Profissional e configura um campo de conhecimento organizado em seqüência de capacitações relacionadas entre si, com vistas a atender um determinado objetivo (UAP, 1986).

3 Matéria é um campo de conhecimento reconhecido nitidamente dentro de um campo maior do saber (UAP, 1986).

4 Disciplina é um campo de conhecimento reconhecido nitidamente dentro de um campo maior do saber, organizado com vistas a aprendizagem (UAP, 1986).

5 Ciclos curriculares são etapas de estudo caracterizadas por objetivos fundamentais comuns, a serem cumpridos ordenadamente. O novo currículo de Agronomia tem 3 Ciclos: BÁSICO, INTERMEDIÁRIO e TERMINAL (UAP, 1987).

6 Co-requisitos: entende-se por co-requisitos, disciplinas cujas matrículas devem ser feitas simultaneamente por razões de conteúdo ou didático-pedagógicas (UAP, 1986).

BIBLIOGRAFIA:

APPLE, M. *Ideologia e Currículo*. Ed. Brasiliense, SP. 1982. 246p.

BEASLEY, R.P. *Erosion and Sediment Pollution Control*. Ames, Iowa. The Iowa State University Press, 1972. 320p.

BRASIL, Ministério da Agricultura, Departamento de Pesquisa Agropecuária. *Levantamento de reconhecimento dos solos do Estado do Rio Grande do Sul*. Recife, 1973. 431p. (Boletim Técnico, 30)

HOCKENSMITH, R.D. *Conservation – Ingredient of world peace and progress*, J. Soil Wat. Cons., Ankeny, 17:243-246, 1972.

LAWTON, D. *Social Change, Educational Theory and Curriculum Planning*. Hodder and Stoughton, Londres, 1973. 174p.

_____. *Class, Culture and Curriculum*. Routledge and Kegan Paul. Londres, 1975.

MOREIRA, M.A. *O mapa conceitual como recurso didático*. Programa de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Superior. Porto Alegre, PADES/UFRGS, 1979. 13p.

TROEH, F.R.; HOBBS, J.A. & R.L. DONAHUE. *Soil and Water Conservation*. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, 1980. 718p.

MOREL, R.L. *Ciência e Estado*. A política científica no Brasil. T.A. Queiroz Ed. 1979. 163p.

MUSGRAVE, A. e LAKATOS, I. *A Crítica e o Desenvolvimento do Conhecimento*. Ed. Cultrix. SP. Edusp. 1979. 343p.

NETO, F. Graziano. *Questão Agrária e Ecologia*. Crítica da moderna Agricultura. Ed. Brasiliense. SP. 1982. 155p.

UAP. Unidade de Apoio Pedagógico, Faculdade de Agronomia e de Veterinária, UFRGS. *Perfil Profissional do Engenheiro Agrônomo a ser Formado pela Faculdade de Agronomia da UFRGS*, 1986. 73p.

UAP. Unidade de Apoio Pedagógico, Faculdade de Agronomia e de Veterinária, UFRGS. *Guia de Organização do novo currículo de Graduação em Agronomia*. 1987. 40p

* * *

Texto adaptado a partir do trabalho "Organização do Conteúdo do Ensino de Solos e sua relação com a Sociedade", apresentado no XXI Congresso Brasileiro de Ciência do Solo. Campinas, UNICAMP, SP. 1988.

* * *

Fábio de Lima Beck é professor adjunto e pedagogo da Unidade de Apoio Pedagógico da área de Ciências Agrárias da UFRGS.

Egon Klamt é professor titular do Departamento de Solos da Faculdade de Agronomia da UFRGS.