

educação & realidade



Sumário

O trabalho como princípio educativo em Gramsci Paolo Nosella	3
A escola e a produção da sociedade André Petitat	21
Magistério de 1º grau: um trabalho de mulher Guacira Lopes Louro	31
A luta emancipatória entre os catadores de lixo na periferia de Porto Alegre: a provisoriedade da educação pelo trabalho Nilton Bueno Fischer	40
Currículo e poder Michael W. Apple	46
A questão da cultura técnica na escola Lucie Tanguy	58
Reflexão sobre educação e filosofia a propósito do ensino de filosofia no 1º e 2º graus Laetus Mario Veit	69
Por uma sociologia da avaliação Menga Lüdke	73
Considerações prévias a um estudo da educação em Gramsci. Política/Educação no Partido Blás Cabrera Montoya	78

educação realidade

V. 14, nº 2, jul./dez. de 1989

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

Editores: Rovilio Costa e Tomaz Tadeu da Silva

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

Secretária: Jacy Busato

Projeto Gráfico: Abnel de Sousa Lima Filho
(Central de Produções – FAGED/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 sobre pintura de Goya (*La Cucagna*)

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
90.040 – Porto Alegre – RS – Fone: (0512)25.1067
Brasil

ISSN 0100-3143

O trabalho como princípio educativo em Gramsci

PAOLO NOSELLA

1. INTRODUÇÃO: PARA QUE VOLTAR AO ASSUNTO?

O trabalho como princípio educativo em Gramsci é tema sobejamente estudado, conhecido e difundido. Que fazer mais, a não ser listar e comentar uma ampla bibliografia específica sobre o tema? Quem não sabe que Gramsci assenta a cultura, a filosofia, a educação no sólido terreno do trabalho? Quem não sabe que nos Cadernos do Cárcere há longas notas especificamente redigidas sobre o trabalho como princípio educativo (sobretudo os Cadernos 12 e 22 da Edição Crítica, escritos entre 1930 e 1935)? Quem não sabe que o próprio Mario Manacorda escreveu um importante e exaustivo estudo justamente sobre “O princípio educativo em A. Gramsci”? Mais ainda, recentemente (29/10/87) o mesmo professor Manacorda proferiu uma conferência por ocasião dos 10 anos de Mestrado do PPGE da Universidade Federal de São Carlos ensinando-nos magistralmente que o trabalho industrial está na base da concepção educativa gramsciana. Para que, então, mais uma palestra sobre o tema? Na melhor das hipóteses poderemos apenas repisar aspectos já suficientemente estudados e divulgados.

Entretanto aceitei fazer essa exposição porque me pareceu que poderia sobretudo contribuir na contextuali-

zação histórica do pensamento gramsciano e assim melhor introduzir a citada conferência de Manacorda sobre “O Industrialismo de Gramsci”.

2. “SOU UM TRIPLO OU QUÁDRUPLO PROVINCIAL”

Para se entender o valor que Gramsci atribui ao trabalho industrial, é importante conhecer seu itinerário, isto é, da Sardenha a Turim; de Turim à Rússia; da Rússia à prisão. Nesse sentido, é muito útil a leitura de seus Escritos Políticos (anteriores ao cárcere). Pessoalmente creio que só é possível “sentir” as razões de sua insistência sobre certos assuntos políticos, filosóficos e culturais quando percebermos o forte componente meridional desse intelectual italiano nascido, criado e emigrado aos 20 anos (novembro de 1911) de uma ilha atrasada, pobre, fechada, arcaica, sofrida, preconceituosa que era a Sardenha. Em 1924, de Viena, escreve a Júlia: “Eu fui acostumado pela vida solitária, que vivi desde a infância, a esconder as minhas emoções atrás de uma máscara de dureza ou atrás de um sorriso irônico (...). Isso me fez mal: por muito tempo as minhas relações com os outros foram alguma coisa de enormemente complicado, uma multiplicação ou uma divisão por sete de todo sentimento real, para evitar que os outros entendessem o que eu realmente sentia. O que foi que me impediu de me

tornar um absoluto trapo engomado? O instinto da revolta, que quando criança era contra os ricos porque eu não podia ir estudar, eu que havia tirado 10 em todas as disciplinas nas escolas elementares, enquanto iam estudar o filho do açougueiro, do farmacêutico, do comerciante de tecidos. Essa revolta se dilatou para todos os ricos que oprimiam os camponeses da Sardenha e eu pensava então que precisava lutar pela independência nacional da região: “ao mar os continentais!” quantas vezes repeti essas palavras. Depois conheci a classe operária de uma cidade industrial e compreendi o que realmente significavam as coisas de Marx que havia lido antes por curiosidade intelectual. Me apaixonei assim pela vida, pela luta, pela classe operária” (in Santucci, 26-27).

Piero Gobetti insiste, com razão, na importância dessa componente meridional ao retratar a personalidade de A. Gramsci: “Parece ter vindo do campo para esquecer suas tradições, para substituir a hereditariedade doentia do anacronismo sardo com um esforço fechado e inexorável (...) traz na pessoa física a marca desta renúncia à vida dos campos e a sobreposição quase violenta de um programa construído e renovado pela força do desespero, pela necessidade espiritual de quem rejeitou e reneceu a inocência nativa” (Gobetti, *Scritti Politici*, Torino 1910, p. 1003).

Enfim, é inegável a grande influência que Gramsci sofreu durante os anos passados na Sardenha. Essa influência atinge seus escritos: revela-se nas preocupações, nos temas, nos sentimentos que impregnam seus artigos, em suas anotações e suas cartas até a sua morte. Ele mesmo se define no cárcere, talvez com demasiada severidade, um “triplo e quádruplo provincial”. Não se trata de uma marca bucólica ou romântica, obviamente, que o seduza em direção aos idílios do campo e do trabalho simples e arcaico, ao contrário, trata-se de uma marca quase traumática que o lança cada vez mais para a negação desse tipo de vida sofrida em direção à valorização da vida urbana e do trabalho industrial. É uma experiência que o torna uma espécie de Rousseau às avessas, pois o campo para Gramsci representa vida duríssima, es-

tagnação histórica e um trabalho que se encerra na pura sobrevivência porque não alcança a mínima margem de sobretabalho social, única forma possível para se obter a riqueza universal. O campo representa o fechado regionalismo do dialeto e das relações sociais que impedem ao pobre trabalhador a compreensão objetiva e universal da história; para ele o pobre campo do sul da Itália representa até a impossibilidade de uma prática sexual humana e construtiva. Pelo negativo, portanto a vida e o trabalho da *foice* (campesinato) o lançam a valorizar a vida e o trabalho do *martelo* (operariado), até o final da vida quando escreve o famoso Caderno 22 sobre Americanismo e Fordismo, cuja idéia central assim pode ser formulada: embora o americanismo e o fordismo possam ser historicamente limitados e devam ser superados, constituem inegavelmente um grande avanço histórico diante do crônico atraso do sul da Itália; só os pequenos burgueses dos cafés (bares) parisienses ou vienenses (que não conhecem o que é o campo pobre) podem desprezar o pragmatismo e a disciplina do processo industrial americano do século XIX.

3. ENTRE O OPERARIADO TURINÊS

Pois bem, se 20 anos de vida na Sardenha carregaram o jovem Gramsci de revolta, a saída dessa fase coincidiu com a descoberta, em Turim, da classe operária de uma cidade industrial cuja função revolucionária nacional foi por Gramsci logo entendida: “o proletariado turinês tornou-se assim — escreveu em 1920 — o dirigente espiritual das massas operárias italianas que possuem vínculos com essa cidade através de muitas ligações: parentes, tradição, história e ligações espirituais (pois o ideal para todo operário italiano é poder trabalhar em Turim)” (Santucci, 27).

Se é, portanto, historicamente “natural” que o proletariado industrial, organizado em Partido, assumia a direção política das massas camponesas, da mesma forma, para ele, é historicamente indiscutível a primazia histórica do próprio trabalho industrial, base e princípio do novo homem.

A essa altura me seja permitido um parêntese. Há algum tempo venho afirmando a necessidade, para uma correta hermenêutica dos textos gramscianos, de se ler os Escritos Políticos anteriores ao cárcere (1913-1926) como chave explicativa dos Cadernos e Cartas do Cárcere. De fato, Gramsci nos Cadernos dilata e universaliza os conceitos, tais como trabalho, hegemonia, revolução, intelectuais, educação etc. Entretanto, essa dilatação e universalização não rompem com o núcleo conceitual e experiencial elaborado por ele antes do cárcere, isto é, durante o processo de sua formação e durante sua prática de militância política. Ao contrário, os Cadernos são a universalização daquele núcleo teórico. Ora, sem a percepção desse núcleo teórico de base, a universalização dos Cadernos pode, fácil e equivocadamente, ser entendida como abstração, o que, infelizmente, muitas vezes aconteceu. Assim, por exemplo, vejamos o conceito de trabalho: a característica ênfase gramsciana sobre a qualificação "industrial", poderia passar despercebida se não conhecessemos sua "passagem" da Sardenha a Turim. Há outro exemplo ainda mais evidente: o conceito de hegemonia. Nos Cadernos freqüentemente ele dilata esse conceito para uma significação a mais abrangente possível, identificando-se, no limite, com o próprio conceito de poder diretivo sem maiores especificações. Nos Escritos Políticos, entretanto, o conceito de hegemonia se concentra quase exclusivamente na histórica relação entre o proletariado industrial e as massas pobres do campo. Por isso, é preciso afirmar que o núcleo original, jamais negado, e sem o qual não é possível entender o conceito de hegemonia em Gramsci, consiste na tese de que historicamente a direção espiritual das massas operárias italianas (inclusive dos funcionários públicos e dos intelectuais tradicionais) cabe ao proletariado industrial. Ou seja, não podemos esquecer que o tradicional símbolo da "Foice e Martelo" tinha para Gramsci um colorido e um sentido vivo, real e fundamental. Para nós, talvez, esse sentido tenha perdido suas cores primitivas e vivas. Em julho de 1920, de fato, no relatório enviado para o Comitê Executivo da Internacional Comunista,

Gramsci escreve: "... o desenvolvimento da grande indústria atraiu para Turim a flor da classe operária italiana. O processo de desenvolvimento dessa cidade é, do ponto de vista da história italiana e da revolução proletária italiana, interessantíssimo. O proletariado turinês tornou-se assim o dirigente espiritual das massas operárias italianas" (Santucci, *ibidem*). Da mesma forma, também o conceito de intelectual orgânico só pode ser percebido corretamente quando estudado à luz dessa concepção de fundo de hegemonia. Para Gramsci, de fato, é o proletariado industrial, organizado em Partido (isto é, os quadros em volta de *Ordine Nuovo*) a se constituir no protótipo de intelectual orgânico das massas italianas. Ora, a leitura dos Cadernos, sem essas páginas anteriores, muito dificilmente poderá transmitir a densidade política dessas concepções. De uma apreensão abstrata de suas sínteses teóricas elaboradas no cárcere, decorre o perigo de cada intelectual bem intencionado, individualmente (inclusive os educadores), se autodefinir orgânico ou revolucionário, com a pretensão de possuir o aval de um autor como Gramsci.

Encerrado esse parêntese sobre certa leitura abstrata que se faz dos Cadernos do Cárcere, retornemos ao nosso tema do trabalho industrial como princípio educativo.

4. O TRABALHO INDUSTRIAL É O PRINCÍPIO EDUCATIVO UNIVERSAL DE TODA A SOCIEDADE MODERNA

Na citada conferência de M. A. Manacorda (Humanismo de Marx e Industrialismo de Gramsci) há uma passagem que diz: "Ficará, aliás, evidente que Marx, mesmo partindo da necessidade não apenas do trabalho mas também do sobretrabalho (social), coloca geralmente fora do trabalho o reino da liberdade (o que lhe foi censurado por Della Volpe como se fosse uma aporia); enquanto Gramsci aparece, por assim dizer, mais marxista do que Marx, pois coloca o crescimento da personalidade não fora, mas sim dentro do trabalho" (Manacorda, *ibidem*, p. 21, mimeo).

Manacorda nesse texto não se estende sobre essa questão que fica como “batata quente” em nossas mãos, pois toca na importantíssima questão do trabalho e do não-trabalho. A observação de aporia que Della Volpe faz com referência a Marx, não é objetivo dessa exposição, mas sobre a universalização do conceito de trabalho industrial no pensamento de Gramsci, algo bem definido pode ser dito.

Em primeiro lugar já ficou claro, como vimos, que Gramsci nega (pois a própria história o negou) aquele trabalho que não gera sobretrabalho, isto é, aquele trabalho que gera apenas a sobrevivência individualizada sem jamais produzir riqueza universal, base objetiva e necessária para a construção do novo homem culturalmente desenvolvido e potencialmente socialista. Por isso ele defende, e cada vez mais radicalmente, o trabalho industrial, como a forma moderna de atividade produtiva e princípio educativo do homem moderno.

Em segundo lugar, é certo que para Gramsci esse trabalho industrial possui densidade histórica que transcende o específico modo de produção capitalista burguês, portanto, é um modo de produção que se constitui em base universal educativa do próprio homem moderno e socialista. O conceito de “não-trabalho”, para Gramsci é estranho. Em todo caso não significaria jamais lazer ou preguiça ou pura atividade cultural, e sim apenas trabalho industrial que se torna autônomo e criativo, portanto não aquele de tipo *americano*, isto é, não o trabalho industrial sob a forma capitalista e sim o trabalho industrial sob a forma socialista. A expressão “não-trabalho” vem associada, em Gramsci a estranhas teorias, fantasiosas e absurdas, por ele fortemente ridicularizadas e classificadas com o termo de Lorianismo (leia-se o Caderno 28, Lorianismo, 1935). O “não-trabalho” historicamente sério passa pela incorporação da disciplina (autodisciplina) do próprio processo de trabalho industrial, sob a direção político-administrativa do trabalhador (industrialismo de tipo socialista); passa, ainda, pelo fortalecimento científico do próprio processo do trabalho que gera cada vez mais riqueza universal e pela

organização social de toda a vida individual, familiar, intelectual, cultural, criativa, artística sob o princípio geral da racionalidade, do industrialismo.

É óbvio, portanto, que no Caderno 22, sobre Americanismo e Fordismo (1935), quando Gramsci se refere ao trabalho industrial, se opondo porém ao de *marca americana*, subentende ele *aquele* de *marca revolucionária russa*. (Não é possível esquecer que se nas páginas dos Cadernos, por óbvias razões, não faz explícitos acenos à Rússia, o conteúdo das cartas a Júlia e aos filhos deixa entender que ele escreve frequentemente pensando naquele horizonte).

Após a defesa do trabalho industrial, mesmo daquele americano fordista, **ridicularizando** as críticas pequeno burguesas e reacionárias dos intelectuais dos cafés de Paris, passa a analisar os limites histórico-formativos do trabalho industrial americano-capitalista, apontando com clareza para o novo trabalho industrial (não-americano), socialista: “as iniciativas ‘puritanas’ têm apenas o objetivo de conservar, fora do trabalho, um certo equilíbrio psico-físico para evitar o colapso fisiológico do trabalhador, espremido pelo método de produção. Este equilíbrio só pode ser exterior e mecânico, mas poderá tornar-se interior se o mesmo for proposto pelo **próprio** trabalhador e não imposto de **fora**, isso por uma nova forma de **sociedade**, através de meios adequados e **originais**” (Caderno 22, p. 2166, Einaudi). Essa passagem rápida do Caderno 22, contém em síntese os limites históricos do trabalho industrial *americano* e acena aos novos princípios organizativos sociais que darão ao trabalho industrial sua forma universal e **libertadora: interioridade da disciplina, autonomia e originalidade operária**.

O trabalho industrial, para Gramsci, transcende, em sua essência, os limites “americanos”, pois lança as raízes no Renascimento e se estende após a Revolução. Nessa perspectiva é importante lembrar a concepção geral desse autor sobre a história. Para ele, de fato, a revolução socialista não rompe a relação histórica com a civilização moderna cujas raízes estão no Renascimento de Maquiavel, Bacon, Descartes, Galileu, etc. Ao contrário efetiva o

sentido socialista radical que a revolução burguesa clássica havia prometido. A ruptura se dá, e é radical, com referência à traição da burguesia contemporânea ou do século XIX, uma vez que, em termos de civilização a grande ruptura da história começou com o que o Renascimento operou contra a civilização metafísico-teocêntrica da Idade Média. A propósito, em dezembro de 1916, escrevia Gramsci no jornal "Avanti", na rubrica "Sotto la Mole", um interessante comentário sobre uma carta circular que havia recebido naqueles dias, de seu antigo pároco, que lhe solicitava colaboração financeira para a construção de um templo consagrado à Anunciação de Maria, desejoso de reunir toda a Itália aos pés de Nossa Senhora: "Preocupa-me o fato de esta atividade ter por fim deixar em alguns metros quadrados da superfície do globo um vestígio arquitetônico que consuma pedra e cal, engenho e trabalho, de que resulta um edifício para o qual não se prevê uma utilidade no futuro, quando a atividade atual se tornará definitivamente mito, quando o edifício terá perdido para todos o seu caráter hierático e não será mais do que pedra e cal organizados em edifícios. (...) A circular do meu pároco preocupa-me muito neste vago crepúsculo mitológico no qual é imerso o estado de espírito. Mas não consigo vencer os sentimentos suaves e ternos. É a mesma suavidade e ternura que se experimentam em presença de todas as criaturas imperfeitas. Pensa-se na fatal infecundidade, no esquecimento que a submergirá num tempo não longínquo. O mito pagão deixou monumentos de beleza que continuam a viver por este seu caráter de perenidade que fazem reviver algum dos sentimentos ancestrais. O mito cristão, pelo menos na nossa cidade, só deixará entulho, matéria fácil para a futura picareta." (Sotto la Mole, Einaudi, 271-272).

Pois bem, se é possível pensar num mito pagão e num mito cristão, não é possível dizer o mesmo referente à revolução burguesa, ou seja, os templos impotentes e estéreis desses mitos não fazem paralelismo nenhum com as velhas fábricas inglesas ou as modernas americanas. A história superará o trabalho industrial em sua relação de

poder, não em sua essência produtiva, uma vez que o sobretrabalho industrial se reveste de valor universal e é componente válida e indispensável para a nova civilização socialista.

5. O TRABALHO INDUSTRIAL É O PRINCÍPIO EDUCATIVO GERAL DA ESCOLA UNITÁRIA

Como vimos, para Gramsci o trabalho industrial destruiu a velha forma de sociedade e está substituindo seu tecido, gasto e dilacerado, recompondo uma nova ordem humana e social. A racionalidade, o ritmo, a dinâmica, as leis dessa nova forma de trabalho moldam aos poucos, inexorável e molecularmente, os homens e as instituições da sociedade moderna. O trabalho industrial, como novo demiurgo, modela o homem integralmente, desde criança, determinando seus brinquedos, seus hábitos e suas habilidades, até a idade adulta; forja suas necessidades, seu físico e seus músculos, seus princípios e seus sonhos. É um demiurgo que cria uma nova concepção e funcionamento de moradia, desde os materiais de construção até seu projeto geral; a racionalidade do trabalho industrial organiza também uma nova forma de economia doméstica, modificando a organização da cozinha, as roupas, a sala de estar, o quarto de dormir, etc. Modifica os transportes, as ruas, as praças e todos os espaços públicos e privados. Enfim, o trabalho industrial modifica radicalmente o "estado geral das coisas", isto é, o próprio Estado, a nível de suas relações de poder e de suas concepções histórico-políticas.

É natural que o moderno princípio educativo universal do trabalho industrial transforme também a tradicional instituição escolar, mesmo que sua forma arcaica secular a torne freqüentemente mais refratária do que outras instituições: "É (o trabalho) — diz Gramsci — o fundamento da escola elementar; que ele tenha dado todos os seus frutos, que no corpo dos professores tenha existido a consciência de seu dever e do conteúdo filosófico deste dever, é um outro problema, ligado à crítica do grau de consciência civil de toda a nação, da qual o corpo docente é tão somente uma

expressão amesquinhada ainda, e não certamente uma vanguarda” (Caderno 12).

Precisamos logo esclarecer que normalmente Gramsci utiliza um conceito de escola muito amplo. Às vezes, o nosso debate educacional sofre de escassez de categorias ou conceitos: de fato, entre a prática produtivo-social (princípio educativo informal) e a escola propriamente dita (instituição educativa tradicional) existem formas educativas organizadas, isto é, verdadeiras “escolas”, com efetivos programas unitários e orgânicos de atividades formativas (“attività educativa diretta”), criados e ligados às diferentes práticas produtivas da sociedade. Quando Gramsci fala de escola, deve-se prestar atenção porque muitíssimas vezes entende referir-se justamente a esse conceito mais amplo de escola (círculos culturais, Rotary Clubes, escolas dos grandes jornais, das fábricas, do comércio, etc., etc.). Esse dilatamento da idéia de escola é natural para Gramsci, de fato ele não é um professor, nem um “especialista educacional”, é um jornalista e chefe de Partido. A educação o interessa muitíssimo; mas o trabalho educativo-escolar que efetivamente desenvolve se dá na “escola de Ordine Nuovo” do Partido Comunista, que justamente é uma escola no sentido amplo.

Para uma aproximação suficiente da concepção educativo-escolar de Gramsci, precisamos acompanhar o processo de reflexão que ele fez sobre esse tema, lendo seus escritos (pelo menos os mais importantes) nos diferentes momentos históricos de sua vida, porque Gramsci constrói sua teoria ao longo da história, no debate contínuo com interlocutores concretos, a partir de planos e estratégias políticas bem definidas. O guia de leituras que sugerimos é mínimo, porém suficiente para uma primeira abordagem do tema em pauta. A síntese final decorrerá naturalmente.

Podemos dividir a produção teórica gramsciana em quatro momentos:

- a) Escritos durante a 1ª Guerra (1915-1918)
- b) Escritos do após guerra (1919-1921)
- c) Escritos durante a ascensão do fascismo (1924-1926)
- d) Escritos do cárcere (1927-1937)

A. *Escritos durante a 1ª Guerra (1915-1918)*. Deste período, tendo presente o tema que nos interessa (trabalho-educação), sugerimos para a leitura os seguintes textos:

1) La Luce che si è spenta (A luz que se apagou — não traduzido — Il Grido del Popolo, 20/09/1915);

2) La scuola del lavoro (A escola do trabalho — não traduzido — Avanti, 18/07/1916);

3) La scuola all'officina (A escola vai à fábrica — não traduzido — Avanti, 08/09/1916);

4) Homens ou máquinas? (Avanti, 24/12/1916) — (OBS. — Os textos anteriores ao cárcere que foram traduzidos para o português, se encontram na pobre e mal feita antologia da Editora Seara Nova, com o título de Escritos Políticos. Os em italianos pertencem às edições Einaudi).

5) A Universidade popular (Avanti, 29/12/1916);

6) Para uma Associação de Cultura (Avanti, 18/12/1917);

7) Cultura e luta de classe (Il Grido del Popolo, 25/05/1918).

B. *Escritos do após guerra (1919-1921)*. Deste período, destacamos nove textos:

8) Democracia operária (Ordine Nuovo, 21/06/1919);

9) A escola de cultura (Ordine Nuovo, 20/12/1919);

10) Lo strumento del lavoro (O Instrumento do Trabalho — não traduzido — Ordine Nuovo, 14/02/1920);

11) Operário de fábrica (Ordine Nuovo, 21/02/1910);

12) Partido de Governo e Classe de Governo (Ordine Nuovo, 28/02 e 06/03/1920);

13) Superstição e realidade (Ordine Nuovo, 08/05/1920);

14) O Conselho de fábrica (Ordine Nuovo, 05/06/1920);

15) O Programa de L'Ordine Nuovo (Ordine Nuovo, 14/08 e 28/08/1920);

16) Gestão capitalista e Gestão operária (Ordine Nuovo, 22/11/1921).

C. *Escritos durante a ascensão do fascismo (1924-1926)*. Deste período, destacamos três textos:

17) O Programa de L'Ordine Nuovo (Ordine Nuovo, 01 a 15/04/1924);

18) A escola de Partido (Ordine Nuovo, 01/04/1925);

19) Ainda acerca das capacidades orgânicas da classe operária (L'Unità, 01/01/1926).

D. Escritos do cárcere (1929-1934). Deste período, destacamos dois longos textos:

20) o Caderno nº 12: Apontamentos e notas esparsas para um conjunto de ensaios sobre a história dos intelectuais (Caderno especial, 1932);

21) o Caderno nº 22: Americanismo e Fordismo (Caderno especial, 1934).

Obviamente, nos limites desta exposição será impossível descrever a contextualização histórica detalhada desses textos e, menos ainda, comentar cada um deles. Teremos que dar, necessariamente, apenas algumas informações gerais sobre o momento histórico-político e apontar para as idéias principais de Gramsci sobre o trabalho como princípio educativo daquele momento.

A. Escritos durante a Iª Guerra. Durante a Iª. Guerra Mundial, o Partido Socialista Italiano, ainda relativamente pequeno, no qual e para o qual Gramsci trabalhava como militante jornalista, enfrentava a grande questão nacional (e não apenas nacional) de se manter neutro ou de apoiar a guerra. De fato o PSI não possuía uma linha política de ação clara, unitária e revolucionária. Decidiu, obviamente, pela neutralidade, solidário com a Internacional, mas de fato não foi uma decisão forte, massiva e unitária. Mussolini, favorável à participação na guerra, saiu do Partido Socialista em novembro de 1914. Foi nessa conjuntura que Gramsci e seu grupo começou a marcar posição revolucionária, denunciando o conjunto caótico do Partido Socialista e definindo cada vez mais "sua" linha política que tinha como estratégia preparar efetivamente, a médio e curto prazo, os quadros necessários à tomada do poder estatal, por parte do proletariado italiano. A política de Lênin e a revolução russa de 1917 animou-o fortemente e reforçou sua linha de ação revolucionária. Ao mesmo tempo polemizava contra os determinis-

tas, economicistas da 2ª. Internacional, contra os "revolucionários" (maximalistas) retóricos e, naturalmente, contra os conservadores liberais. Para Gramsci o exemplo dos comunistas revolucionários russos era imperativo: algo de semelhante havia de acontecer na Itália onde a guerra também estava apressando as condições revolucionárias.

Seu interesse para as questões culturais-formativas era orientado pela objetiva preocupação que tinha de preparar os quadros dirigentes que haveriam de governar o novo Estado Proletário. Nessa direção, o problema principal era formar pessoas de visão ampla, complexa, porque governar é uma função complexa e de histórica importância. Uma palavra chave que nesse debate emerge é o termo "desinteressado" (cultura desinteressada, escola e formação desinteressada) que conota horizonte amplo, de longo alcance, isto é, que interessa objetivamente não apenas a indivíduos ou a pequenos grupos, mas à coletividade e até à humanidade inteira. Uma segunda palavra chave é "trabalho", isto é, a cultura, a escola e a formação devem ser classistas, proletárias, do *Partido* do trabalho.

No primeiro texto que sugerimos, "La luce che si è spenta", Gramsci traça o perfil de um verdadeiro mestre-professor, isto é, daquele que não sonha ao aluno (proletário) as grandes fontes genuínas da cultura. O verdadeiro mestre coloca o aluno em contato direto com as fontes clássicas do pensamento e não se interpõe como um intermediário que de fato impede a comunicação direta entre os verdadeiros grandes intelectuais e os "pequenos e humildes" do povo, chamados a serem os grandes dirigentes do amanhã.

"*A Escola do Trabalho e a Escola (vai) à Fábrica*" se constituem talvez nos primeiros textos importantes que abordam a complexa relação entre formação humanista e formação profissional. Gramsci denuncia a mesquinhez do Estado que se interessa pela profissionalização a partir de uma "interesseira" situação conjuntual: trata-se da acelerada e febril necessidade que o Estado vive de aumentar a produção industrial de material consumido pela guerra. Denuncia a retórica falsa desse Estado

que, de repente, se lembra de enaltecer a escola do trabalho, discursando sobre a vantagem do aluno de classe média entrar cedo nas fábricas porque assim mais cedo se tornará adulto e elogiando, *agora*, a tradição educativa inglesa marcada pela fábrica etc., etc. Gramsci defende a Escola-do-Trabalho, no sentido porém de uma relação de posse da escola por parte da classe trabalhadora.

“Homens ou máquinas?”, *“A Universidade Popular”*, *“Para uma Associação de Cultura”* e *“Cultura e luta de classe”* são textos clássicos de Gramsci sobre trabalho e cultura. Neles reage violentamente às tentativas de se oferecer à classe trabalhadora uma cultura e uma escola pobre, vulgar, sem vida, sem história, enfim, uma indigesta sopa de informações que mantém o operariado eternamente de chapéu na mão e boca fechada e o fixam, como máquina, à política econômica do capitalista.

B. *Escritos do após guerra.* O período do após guerra, de 1919 a 1921, ano da criação do Partido Comunista Italiano, pode ser considerado um momento de apogeu para as aspirações revolucionárias e proletárias italianas e internacionais. De alguma forma tinha sentido o paralelismo que Gramsci (e muitíssimos outros) faziam com a revolução russa, cujas condições amadureceram rapidamente durante a guerra. De fato, também na Itália a guerra determinou um rápido amadurecimento das condições revolucionárias. O período do após guerra deixará sempre na história, assim como 1945 e, talvez, 1968, a doce lembrança da revolução “quase” acontecendo. A vitória italiana contra a Áustria logo se evidenciou como uma vitória fortemente mutilada. 600 mil homens mortos. Os feridos incontáveis. Os soldados voltavam às suas casas física e espiritualmente “curtidos” pela tragédia da guerra que, no entanto, havia sido também um verdadeiro estágio ou escola de política e cultura nacional e internacional. Esses jovens soldados, quando foram à guerra, haviam saído de aldeias afastadas e fechadas; falavam apenas os dialetos, impregnados de experiência secular, mas pobres de horizontes modernos; seu universo linguístico não conota perspectivas futuras. Na guerra

conheceram e exercitaram a “língua-gem” nacional e internacional; viveram a solidariedade dolorosa da classe proletária posta na bucha dos canhões pela burguesia; ouviram diferentes posições políticas; conheceram os partidos e ouviram falar de um estrondoso fato social (a revolução russa) e de Lênin encabeçando o proletariado de seu país. Esses homens (os que sobreviveram) voltaram às suas casas, muitos fisicamente mutilados, todos moralmente feridos e agora surdos às retóricas demonstrações de vitória. Ainda restava a esperança de alguma recompensa por parte do Estado: bons empregos, aposentadorias para os inválidos, terras para os lavradores. Quando essa esperança também morreu, a revolta e a indignação tomaram conta da Itália: greves, invasões de terras e manifestações de descontentamento constituíam o cenário social daqueles anos. As teses do Partido Socialista, concluía-se, eram verdadeiras. O mundo do trabalho elevou para o nível político o descontentamento individual: em julho de 1919 houve uma greve geral de solidariedade à revolução russa e em novembro do mesmo ano o Partido Socialista saiu das urnas enormemente fortalecido. Era agora o maior Partido italiano (156 deputados).

Infelizmente, porém, este Partido continuava não possuindo clara visão da situação e das possibilidades de mudança da realidade. Gramsci (e seu grupo, Ordine Nuovo) percebeu que essa falta de direção política frustraria a Itália do trabalho, o proletariado. Talvez Ordine Nuovo tenha sido o único grupo “que se colocasse com seriedade os problemas daquela revolução italiana que outros se limitavam a vaticinar como iminente e inevitável” (Procacci, *Storia degli italiani*, Laterza, p. 497). Nem a retórica revolucionária dos maximalistas socialistas, nem a morna cautela ou traição dos reformistas: precisava estabelecer um sério programa de trabalho para, teórica e praticamente, estruturar um verdadeiro Estado proletário alternativo que desse forma política às forças revolucionárias italianas. Foi essa a linha de trabalho de Gramsci e de seu grupo nos anos do após guerra.

Neste sentido Gramsci abandonava, em termos ideológico-educativos, a linha

da mera oposição e se aplicava, com rigor e com o máximo esforço, na elaboração de uma proposta de política nacional efetiva e socialista. Do ponto de vista teórico a primeira questão era unificar definitivamente o mundo do trabalho com o mundo da cultura; a ciência produtiva com a ciência humanista; a escola profissionalizante com a escola desinteressada. Essa questão devia ser resolvida radicalmente e, para isso a base ou ponto de partida devia ser único. Este, obviamente, será o trabalho industrial, a fábrica, a comissão interna, o conselho de fábrica. Na intimidade dessa “molécula” social moderna, residia em filigrana o projeto das novas formas de humanismo e de cultura: o sindicato, o Partido, a economia, a história, o socialismo e também a escola unitária. Esta visão epistemológica constitui, para Gramsci, a sólida base teórica para pensar coerentemente uma sociedade, uma cultura, e uma escola realmente unitárias. Aos poucos Gramsci conseguiu que a “escola” de Ordine Nuovo funcionasse dentro desta visão que outros companheiros (Tasca, sobretudo) não compartilhavam, porque não aceitavam que o sindicato e o Partido fossem “decorrências” dos Conselhos de Fábrica; ou seja, não aceitavam que a cultura, a ciência, as instituições proletárias brotassem do chão do novo “esforço muscular nervoso” industrial e coletivo que, para Gramsci se constituía na base universal do edifício socialista. Para a sede (escola) de Ordine Nuovo, Gramsci convidava os operários dos Conselhos de Fábricas, alunos sim, mas sobretudo mestres naquela escola, que o próprio Agnelli, dono da Fiat, tentou comprar, fascinado, mas sobretudo preocupado, por aquela experiência educacional.

Gramsci escreveu muito, nesse período, sobre a relação trabalho e educação. A tentação de pinçar expressões típicas ou de comentar os trechos mais importantes é muito grande, de nossa parte. Um dia, talvez, faremos isso. Mas, o que importa realmente, é que todos leiam e estudem diretamente esses textos, pelo menos os nove aqui selecionados, porque só assim a riqueza e a força do pensamento gramsciano sobre a relação trabalho-educação poderão ser convenientemente apreendidos e difun-

didos.

No entanto, como deixar de fazer especial referência ao originalíssimo texto “*O Instrumento de Trabalho*” (não traduzido) em que se descreve plasticamente a base epistemológica da unitariedade da nova sociedade socialista, polemizando o conceito mecanicista-positivista que pensa no instrumento de trabalho como algo morto e inerte? Esse é um texto importante porque estabelece a primazia política dos Conselhos de Fábrica sobre o próprio Sindicato e Partido; questão muito séria que causou não poucos problemas ao nosso autor nas relações políticas com alguns companheiros.

E como também não fazer especial referência ao texto “*Operário de Fábrica*” que aclara, com o típico estilo e linguagem mediterrâneos (límpidos e diretos), o processo educativo de um novo tipo de humanidade (a classe trabalhadora) que se forja na “escola” da fábrica? Ou, então, como não lembrar outro texto precedente “A Escola de Cultura”, que em apenas quatro parágrafos nos dá um projeto de escola que, sem ser a tradicional instituição da escola, não deixa de constituir-se numa verdadeira escola de “educação direta”, organicamente ligada à sua matriz pedagógica, isto é, à própria fábrica? No oitavo texto sugerido, “*O Programa de Ordine Nuovo*”, Gramsci finalmente nos explica em detalhes essa sua “briga” com o camarada Tasca e, por contraposição, acaba expondo sua linha política e educacional (que ora lidera a escola de Ordine Nuovo) com maior nitidez.

Em abril de 1920, aconteceu algo que traumatizou o movimento revolucionário italiano: houve uma primeira grande e fracassada greve: “fomos derrotados” confessará Gramsci logo no primeiro parágrafo do texto “*Supers-tição e realidade*”. Foi um duro golpe. Será preciso “recomeçar do princípio”. Mas, em setembro do mesmo ano, houve a grande tomada das fábricas de Turim por parte dos trabalhadores. O gesto não durou muito, mas não foi uma derrota, porque acabou sendo uma experiência ou teste positivo da administração das fábricas por parte da classe trabalhadora. A polícia precisou arrancar os trabalhadores de dentro das

fábricas. A incompetência administrativo-produtiva da gestão operária, ao contrário, aumentou quantitativa e qualitativamente a produção. A polícia arrancou os operários das fábricas, porque o Partido Socialista não soube dar a cobertura político-econômica: a matéria-prima foi barrada antes de chegar aos portões das fábricas e os produtos acabados não foram distribuídos. Em "*Gestão capitalista e gestão operária*" sente-se o sabor de "laboratório" da experimentação político-econômica que deu certo, isto é, a grande hipótese gramsciana de se construir uma sociedade nova e unitária embasada nas vivas células dos conselhos de fábrica (soviets italianos), revelou-se comprovada, embora, por circunstâncias outras, não se tenha universalizado. Realmente, precisava-se de um partido mais forte e decidido.

C. *Escritos durante a ascensão do fascismo.* Em 1921, em Livorno, o grupo revolucionário dos comunistas separa-se do velho e confuso Partido Socialista, criando o novo Partido Comunista Italiano. Evidentemente, a antiga briga com Tasca, ou seja, a questão da primazia partidária versus primazia dos conselhos de fábricas, não parava. A criação do Partido Comunista, a ida à Rússia de Gramsci e, sobretudo, o fascismo que se organizava, fazem Gramsci repensar a relação entre o Partido e os Conselhos de Fábrica: "Todos os problemas de organização de fábrica serão por nós, portanto, repostos em discussão, porque só através de uma potente organização do proletariado, alcançada com todos os sistemas possíveis em regime de reação, a campanha para o governo operário e camponês pode não se transformar numa repetição da ocupação das fábricas" (O Programa de Ordine Nuovo, 1924).

De fato, o terror branco fascista varria, como um vendaval cada vez mais furioso, as esperanças, os planos e as tentativas revolucionárias dos anos do após guerra. O capital, nacional (Fiat) o internacional (Nações Unidas), havia se dado conta que o movimento revolucionário (nacional e internacional) não estava brincando. A revolução russa, que resistia e dava certo, elevou altíssimas as labaredas do fogo revolucio-

nário que desde a derrota de 1848 havia perdido vigor permanecendo aceso apenas nas formas da conspiração anárquica ou se havia apagado de todo no determinismo economicista da 2a. Internacional. A partir do novo surto revolucionário do após guerra, o capital entendeu que o velho Estado liberal burguês, velho "bombeiro" da sociedade capitalista, não dava conta de controlar esse vigor revolucionário em ascensão e não conseguia abaixar suas elevadas labaredas: era preciso criar um corpo de "bombeiros" especializado, paraestatal, armado e sob o imediato controle do capital. Logo, portanto, os industriais italianos transformaram sua associação de categoria — a Confindústria (espécie de FIESP) — num verdadeiro comando contra-revolucionário, com a única função de sabotar, neutralizar e reprimir os movimentos revolucionários. Pode-se dizer, portanto, que o processo de ascensão do fascismo é a resposta do capital à nova e incontrolável esperança revolucionária mundial desencadeada com o fato e o sucesso da revolução russa. A Confindústria, sem deixar de pressionar o velho Estado liberal italiano para que reprimisse os movimentos revolucionários, paralela e extra-oficialmente organizava, financiava e protegia a triste guerrilha das brigadas fascistas que, no campo e nas cidades, invadiam, incendiavam, massacravam sedes e líderes socialistas e comunistas. Mussolini seria o homem indicado para dar a essas brigadas aparência de respeitabilidade política. Conseguiu "seduzir" o novo Papa Pio XI, eleito em fevereiro de 1922, que forçou a Igreja toda (e não só a italiana) a "deixar a política" nas mãos desse líder. O velho Partido Popular Italiano (mais tarde, Democracia Cristã), fundado por Padre Sturzo, que de alguma forma Gramsci respeitava, viu de repente a hierarquia eclesiástica colocar-se contra. Também o velho Estado liberal "deixava a política" nas mãos de Mussolini e de seu movimento. E mesmo muitos intelectuais e políticos respeitados (Pirandello, Marinetti, Croce, De Gasperis), pelo menos até o delito Matteotti (maio de 1924), acreditaram na "respeitabilidade" do movimento fascista que Mussolini dirigia. Após o delito Matteotti,

vários intelectuais (Croce inclusive) se dão conta que tudo aquilo não passava de uma farsa, mas já era tarde. Só o capital, de um lado, e os comunistas (sobretudo os de Ordine Nuovo), de outro, nunca se enganaram: conheciam perfeitamente qual era a real função (repressiva e anti-revolucionária) desse movimento e desse líder “carismático”.

Mussolini não perdoará a Gramsci (e a seu grupo) o fato dele não ter entrado nas malhas enganosas de sua sedução política. Fez de tudo para consegui-lo, inclusive prometendo para mais tarde uma verdadeira revolução social. Gramsci utilizava sua aguda inteligência para pôr a nu a direção política objetiva da história italiana daqueles anos: à medida que a esperança revolucionária imediata ia se afastando, a única alternativa que restava seria um longo período de repressão violentíssima. À medida que ele e seu Partido eram forçados a calar-se, as massas de trabalhadores italianos retrocediam no caos do individualismo e do obscurantismo forçados. A tênue forma organizativa de classe revolucionária que havia emergido era agora apagada com o exílio, a tortura e o sangue. Para Mussolini, a teimosa, cortante e penetrante inteligência de Gramsci, uma vez que não podia ser turbada, precisava ser emprisionada e calada pela força. Foi o que mandou fazer em 1926.

Mesmo neste novo e trágico quadro político, Gramsci não desistiu de elaborar novas táticas de trabalho: “Passaram seis anos desde setembro de 1920. Neste período, muitas coisas mudaram no interior das massas operárias que em setembro de 1920 ocuparam as fábricas das indústrias metalúrgicas” escreveu em outubro de 1926, um mês antes de ser preso. Entretanto, sua “teimosia revolucionária” não cede: disposto a **rever** táticas, disposto a enfatizar a importância do Partido com referência aos Conselhos de Fábrica, continua a atribuir toda a responsabilidade da fracassada revolução ao próprio Partido e jamais à classe operária. O fascismo, para ele, é um momento (talvez longo) de retirada, no qual a guerra de posição terá necessariamente a primazia tática, mas a guerra de movimento, mais cedo ou mais tarde, haverá de acontecer, porque sem ela a revolução é impossível, e

para ela é preciso se preparar. Toda a teoria que havia produzido nos anos 1919 e 1921 é ora burlada, não desmentida. O texto “*Ainda acerca das capacidades orgânicas da classe operária*” (01/10/1926) testemunha essa “teimosia” da inteligência gramsciana. Aliás, também os outros dois textos, “*A escola de Partido*” e “*O programa de Ordine Nuovo*”, assim como os Cadernos que escreverá na prisão, provam que a referência teórica fundamental será sempre o que produziu naqueles primeiros anos do pós guerra, na “Escola” de Ordine Nuovo. Reafirma o princípio educativo geral de que toda escola ou movimento educativo se definem didática e essencialmente pela ligação (orgânica ou menos, adequada ou menos) “entre as ‘escolas’ projetadas ou iniciadas e um movimento de caráter objetivo” (A escola de Partido). No caso, a Escola de Ordine Nuovo tinha como base e princípio educativo objetivos “o movimento de fábrica e de Partido em Turim” (Ibidem). Constata ele que o movimento objetivo que embasava a Escola de Ordine Nuovo era imensamente mais vasto e desproporcional à escola que gerou, porque, infelizmente, poucos eram os “professores” e as estruturas “escolares”. Mas, isso não faz mal; pior seria se houvessem penetrado artificialmente “professores” mal formados e o movimento objetivo operário se houvesse tornado “campo de saque ou instrumento de experiência para a suficiência de mal formados pedagogos” (Ibidem).

Esse ranço contra os “mal formados pedagogos” refletia o debate pedagógico que estava ocorrendo na Itália (a Reforma Educacional de Gentile de 1923), impelida pelos ventos da emergente filosofia nacionalista e fascista, cujo maior expoente filosófico era o próprio Gentile. Com essa reforma educacional Gramsci acertará as contas nas suas meditações carcerárias, contrapondo-lhe a idéia da verdadeira escola unitária do trabalho. O que mais irritava Gramsci no discurso educacional gentiliano era sua hipócrita crítica contra o positivismo e autoritarismo didáticos. De fato, a reforma educacional de Gentile, ao impor no currículo nacional a educação religiosa, forçava a metafísica a tornar-se “ciência objetiva”

e ao mesmo tempo, pior que o autoritarismo da relação didática professor-aluno; dogmatizava o conteúdo científico da escola. E observe-se que Gramsci não chegará a ver tudo o que o fascismo delirante de 1939 fará em termos de reformas educacionais. Gentile era só o começo.

D. Escritos do cárcere. No cárcere Gramsci realizará uma grande síntese de sua teoria a respeito da relação trabalho-educação. Sem dúvida os dois documentos mais importantes sobre o assunto são: "*o caderno especial nº 12*" (1932) sobre os intelectuais, a cultura e a escola, e "*o caderno especial nº 22*" (1934) sobre americanismo e fordismo. Não me alongarei sobre esses dois primorosos documentos, porque pretendo brevemente estudá-los de forma específica e o mais possível detalhada.

Do cárcere Gramsci mal podia "espiar" a história acontecendo lá fora; trocar rápidos comentários com os companheiros presos; receber informações incompletas nas cartas de amigos e familiares; ouvir sussurros sobre a conjuntura nacional e internacional durante as breves visitas; e, sobretudo, lembrar e sintetizar, ler livros e revistas que a censura carcerária permitia, planejar ensaios de tal forma que os fascistas não passassem nas páginas de seus cadernos ou de suas cartas uma negra tinta indelével. Mesmo nessa difícil circunstância, aflito por repetidas e fortes crises de saúde e preocupado pelas reviravoltas políticas "confusas e problemáticas" de seu Partido (percebe as contradições do movimento revolucionário internacional e não se convence de certos expurgos incompreensíveis), Gramsci deixa para a história 29 ricos cadernos e inúmeras cartas que constituem uma maravilhosa síntese de seu pensamento.

Em poucas palavras, pode-se dizer que Gramsci no cárcere, ao reorganizar sua reflexão, reafirma a tese de que a base da cultura, da educação e da escola é a prática produtivo-política do mundo do trabalho industrial. Reafirma que a expressão escola-do-trabalho conota uma relação de genitivo possessivo. A escola unitária não pode pertencer ao vago mundo do trabalho que confunde capital com trabalhador, e sim só pode

ser gerida pela classe trabalhadora que, a partir de sua prática transformadora, molda um novo currículo educacional. Em segundo lugar, Gramsci afirma que a diferença essencial entre a escola unitária do trabalho e a escola profissionalizante está no fato da primeira ser "desinteressada", isto é, formativa. Nesse sentido, a escola unitária não deve predeterminar o jovem e sim deve objetivar sua formação para que se torne um homem de visão geral e superior; enquanto a escola profissionalizante, que se segue à unitária, sem deixar sua função formativo-desinteressada, deve objetivar também o treino (educação interessada) do jovem para que possa exercer a curto prazo uma função intelectual ou prática imediata.

Estrutura também o plano educativo-escolar. A escola unitária do trabalho e desinteressada abrange o primeiro e segundo graus, enquanto que a escola profissionalizante compreende os anos universitários (para as profissões intelectuais) ou de academia (para as profissões práticas). Trata-se de um projeto de escola unitária que pressupõe naturalmente relações sociais gerais unitárias, embora embriões ou células educativo-escolares unitárias sejam possíveis ou até auspiciáveis mesmo antes do advento da sociedade socialista unitária. Exemplo de um embrião educativo-escolar assim concebido foi, diz ele, a nossa escola de Ordine Nuovo que teve grande êxito em Turim.

6. CONCLUSÃO: A QUESTÃO DO 2º GRAU E DA POLITECNIA

Ao concluirmos essa exposição sobre "O Trabalho como Princípio Educativo em Gramsci", que pretendeu estimular e orientar as pessoas interessadas ao tema na leitura direta e ordenada dos principais escritos de Gramsci sobre o assunto, acreditamos ser oportuno dizer algumas palavras sobre duas questões hoje muito debatidas pelos educadores. Essas questões podem receber esclarecimentos importantes se analisadas à luz da teoria gramsciana sobre a relação trabalho-educação.

A primeira questão diz respeito à definição do estatuto pedagógico do 2º grau e sua relação com a escola unitária.

Existe um sentimento difuso de que o 2º grau sofre de falta de identidade pedagógica: é um ensino sanduichado entre o 1º grau e o ensino superior; geralmente é posto no limbo confuso da “iniciação” ao trabalho.

Muitas vezes ouve-se dizer que o 1º grau visa formar o cidadão, enquanto o 2º grau visa prepará-lo para o trabalho. Sugere-se, às vezes, que “ao lado” de todo curso colegial se criem oficinas de mecânica, ou de carpintaria, ou de eletrônica, etc., etc. Dessa forma, na tentativa de esclarecer, parece que de fato se aumenta a confusão; ou, na tentativa de tirar o 2º grau do limbo da indefinição, se acaba deixando-o no purgatório da “iniciação ao trabalho”.

Parece-nos que a primeira questão a ser esclarecida é a seguinte: o 2º grau faz parte da escola unitária? Ninguém duvida de que o 1º grau deve ser a escola unitária, mesmo que o conceito de escola unitária nem sempre seja corretamente entendido; mesmo que freqüentemente se entenda que seu caráter de unitariedade se opõe, em primeira instância, à fragmentação curricular regionalista. Na verdade, como vimos, à luz da teoria gramsciana, a unitariedade da escola se contrapõe à duplicação entre escola científica, profissionalizante, técnica de um lado e escola humanista, formativa de outro lado. A unitariedade horizontal geográfica, poderá ser decorrência. Por isso, quando se afirma que o ensino de 1º grau tem como objetivo geral formar o cidadão, enquanto o ensino de 2º grau tem como objetivo geral preparar (remota ou imediatamente) para o trabalho, já foi rompido o princípio da unitariedade.

Para Gramsci não existe dúvida: a escola unitária abrange tanto o 1º quanto o 2º graus; toda ela é escola-do-trabalho, desinteressadamente. Nesse sentido, o 2º grau representa a fase final da escola unitária. A noção de cidadania tinha mais sentido para a ilustração burguesa, já para a educação socialista o “cidadão universal” é o trabalhador. Portanto, mesmo as primeiras séries do 1º grau (primário ou “scuola elementare”) tem no fato e no conceito de trabalho seu princípio educativo geral e imanente: “porque a ordem social e estatal (direitos e deveres) é determinada

pelo trabalho e identificada com a ordem natural” (Gramsci, Caderno 12).

Assim, recomposta a unitariedade da escola de 1º e 2º graus que leva a criança até aos 15-16 anos, resta perguntar qual é a especificidade do 2º grau. A resposta para Gramsci é a seguinte: “Eis portanto que na escola unitária, a última fase (Liceu) deve ser concebida e articulada como a fase decisiva na qual se visa desenvolver (criar) os valores fundamentais do ‘humanismo’, a auto-disciplina intelectual e a autonomia moral necessárias para a posterior especialização seja de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, organização comercial etc). O estudo e a aprendizagem dos métodos criativos na ciência e na vida deve começar nesta última fase da escola e não ser monopólio da Universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática: esta fase escolar deve já contribuir para o desenvolvimento do elemento de responsabilidade autônoma nos indivíduos, (deve) ser uma escola criativa; é preciso distinguir entre escola criativa e escola ativa (...) a escola criativa é o coroamento da escola ativa” (Gramsci, Caderno 12).

Em suma, a diferença entre o 1º e o 2º grau, para Gramsci, não está no princípio educativo (uma vez que o trabalho informa os dois), nem na questão da profissionalização ou iniciação ao trabalho produtivo (pois os dois graus devem ser formativos ou desinteressados) e sim no método didático, uma vez que no colegial “a aprendizagem se dá especialmente através de um esforço espontâneo e autônomo do discente, onde o professor exercita somente a função de guia amigável como acontece ou deveria acontecer na Universidade. Descobrir por si mesmos, sem sugestões e auxílios externos, uma verdade é criar, mesmo quando a verdade é velha, e demonstra a posse do método (...). Por isso nessa fase a atividade escolar fundamental desenvolver-se-á em seminários, nas bibliotecas, nos laboratórios experimentais; através dessas (atividades) serão recolhidas as indicações orgânicas para a orientação profissional” (Gramsci, *ibidem*). A expressão “indicações orgânicas” não pode sugerir oficinas prático-produtivas anexadas às escolas de 2º grau, nem sugere a ins-

trução politécnica ou profissional universal, e sim remete às leis fundamentais da própria ciência da técnica, ou seja, da tecnologia.

Estabelecida a unitariedade do 1º e 2º graus e a especificidade didática do 2º, falta precisar a diferença que existe entre a escola unitária (1º e 2º graus) e as escolas profissionalizantes (Universidades e Academias). Sem dúvida, o divisor de águas entre essas escolas é determinado pelo conceito de “interessado/desinteressado”, ou seja, a escola unitária é desinteressadamente “profissionalizante”, ou seja, é formativa, de cultura geral, humanista, do trabalho; enquanto que a escola especializada superior é interessadamente profissionalizante, ou seja, sem renunciar a toda formação formativa geral, ela é também explicitamente treinadora para o exercício imediato de ofícios e competências específicas.

A categoria gramsciana de “interessado/desinteressado” merece um estudo filológico especial (que já encaminhamos em nossa *Apresentação* ao Caderno 12 de Gramsci). É um conceito que não conota aspecto moral, mas indica apenas visão de longo ou imediato alcance; indica uma utilidade geral (para toda a coletividade) ou uma utilidade individual imediata. Trata-se de uma terminologia muito recorrente nesse autor em todos seus escritos.

A definição do estatuto pedagógico-didático do 2º grau é uma questão polêmica, não apenas no Brasil. Manacorda, referindo-se à reforma escolar italiana de 1962, diz: “A unificação de todas as estruturas escolares para os adolescentes de 11 a 14 anos e a introdução das matérias científicas, antes ausentes, coincidem com a aspiração gramsciana. Igualmente coincidem as tendências, até agora emergentes, mas fortemente contrastadas, para uma unificação posterior à instrução secundária para os adolescentes de 14 a 18/19 anos (ainda em discussão neste momento em que escreve), para uma ampliação nesse nível das disciplinas científicas, e para uma presença do componente trabalho, em função não imediatamente profissional, mas geralmente formativa” (Manacorda, *História da Educação*, p. 334-335, Cortez, 1989). Como se vê, aparece de novo o conceito gramsciano

de “desinteressado” na expressão “trabalho em função não imediatamente profissional”. “Para se compreender melhor o que Gramsci quer dizer quando defende uma relação pedagógico-didática ‘desinteressada’ deve-se meditar atentamente as páginas sobre o Caderno 12 onde se fala do ensino do latim e do grego na velha escola média clássica italiana (...) Gramsci conclui que, assim como aquela escola média clássica ensinava aquelas línguas desinteressadamente (porque não objetivava treinar intérpretes e nem tradutores) da mesma forma a nova escola unitária proposta deve ensinar a ‘linguagem’ do trabalho industrial moderno desinteressadamente” (Nosella, *Apresentação do Caderno 12*).

Se a questão da definição de estatuto pedagógico do 2º grau é polêmica em muitos países, no Brasil esse tema se “enriquece” de ingredientes políticos e sócio-econômicos tristemente característicos. De fato, sabe-se que à maioria da juventude do Brasil é negado o direito de se determinar profissionalmente após os 16 anos de idade. Ora, essa situação violenta e caótica, que força a juventude brasileira a produzir sua própria existência (e o lucro) desde os mais tenros anos de idade, determina também alguma necessidade de treinar profissionalmente de forma interessada esses mesmos trabalhadores crianças ou adolescentes.

A violência é atroz. Cabe, entretanto, se perguntar quem deveria assumir este papel de treinar precoce e interessadamente essa novíssima geração. Do meu ponto de vista seria um equívoco solicitar que a escola unitária renuncie à sua dimensão formativa desinteressada para exercer esses treinos profissionalizantes prematuros. De fato, cabe às instâncias “escolares” naturalmente profissionalizantes (faculdades, academias, ou as próprias atividades prático-produtiva, o comércio e a indústria) se adequarem ao estado de violência social que vivemos e organizarem os treinos de seus trabalhadores precoces. Ao invés de a Escola Unitária renunciar à sua essencial dimensão desinteressada, tentando assim de forma assistencial substituir as escolas imediatamente profissionalizantes, é preciso colocar sob a direção dos trabalhadores estas escolas

ou cursos. Por exemplo, ao invés de tentar substituir ou imitar os cursos do SENAI e do SENAC, é preciso lutar para que estas instituições sejam dirigidas pela classe trabalhadora que, em última instância, as mantém. Na realidade as atividades prático-produtivas já treinam seus trabalhadores precoces, movidas pelas necessidades da produção e do lucro. Por isso, se a escola unitária renunciar à sua função educativo-desinteressada, estará desnecessariamente ajudando, substituindo-as, as organizações prático-lucrativas em sua função educativa profissionalizante interessada, enquanto o inverso não acontecerá, ou seja, ninguém substituirá a função educativo-desinteressada da escola unitária.

A segunda questão que me propus a expor nessa conclusão, para o debate e para ulteriores estudos, refere-se à assim chamada formação politécnica, que, obviamente, nos faz pensar na noção de politecnia.

Mario A. Manacorda, ao ler minha apresentação "Ao leitor brasileiro" de sua *História da Educação — da Antiguidade aos nossos dias*, fez alguns reparos. Entre esses, pediu que substituísse a expressão "fixa as bases de uma escola *politécnica* para os trabalhadores" com a expressão "fixa as bases de uma escola *tecnológica* para os trabalhadores". Naturalmente seu pedido foi logo atendido, e tentei entender a razão dessa sua exigência. Foi fácil constatar que não era uma mera questão terminológica. Havia por trás uma longa discussão e uma posição teórica precisa que o próprio Manacorda sustentava desde os anos de suas atividades de tradutor para a língua italiana dos escritos de Marx, Engels e Lênin sobre educação. Parte dos resultados dessas atividades de tradutor crítico foi publicada pela editora Armando em 1964, sob o título *Il marxismo e l'Educazione, Marx-Engels-Lênin*, base filológica de seu posterior livro, por muitos de nós conhecido, *Marx y la Pedagogia Moderna*, que está sendo traduzido para nossa língua.

A princípio, como disse, a questão pode parecer uma mera disputa terminológica entre os termos "politecnia" e "tecnologia". Na verdade, é preciso reconhecer que os dois termos não são

sinônimos e, se é verdade que a palavra é a casa do ser, o respeito por ela é o respeito pelo ser. Já no segundo capítulo do citado livro *História da Educação*, Manacorda traduz o termo grego (*téchne*) como "ofício" (p. 57). profissão artesanal ou intelectual de execução e não de mando: "Em geral, o ofício de mestre era o ofício de quem caíra em desgraça (como no exemplo de Dionísio de Siracusa) e nisto parece perpetuar-se o destino de Fênix e Pátroclo. Mais exatamente: entre as *téchnai*, os ofícios ou profissões artesanais, esta *téchne* intelectual em geral não era exercida por homens do *démos*, em cujas famílias o ofício passava de pai para filho, mas por homens de classes cultas que por desgraça tiveram que descer na escala social" (Manacorda. *ibidem*, p. 61).

Manacorda, entretanto, não faz essa discussão com base apenas na filologia antiga, e sim no próprio terreno dos textos socialistas de Marx, Engels, Lênin, Krupskaya, Makarenko e Gramsci. À página 314 do mesmo livro, após uma citação de Krupskaya que diz explicitamente: "Em vez de 'instrução profissional' é preciso dizer 'instrução politécnica'", afirma: "Na verdade, isso precisa de um aprofundamento posterior: Marx, de fato, fala de 'instrução tecnológica teórica e prática' e deixa para os burgueses a 'tese predileta' de uma instrução politécnica ou profissional universal" (Manacorda, *ibidem*, p. 314).

Krupskaya, de fato, defende a 'instrução politécnica' não, porém, contrapondo-a à tecnológica e sim à instrução profissional, ou seja, de fato a direção de seu pensamento aponta para um afastamento do pólo profissionalizante. É justamente o *vetor* ou direção dos textos pedagógicos marxistas que interessa a Manacorda. De Marx e Engels, para Lênin e Krupskaya e ainda para Gramsci e Makarenko há uma direção a ser captada e, por que não, levada avante. Não é possível, portanto, cristalizar as teses pedagógicas do marxismo em expressões ou citações isoladamente tomadas; cada texto tem seu contexto e o conjunto dos textos tem uma direção. Nesse mesmo estudo de caráter filológico que Manacorda faz sobre os textos relativos à educação de Marx, Engels e Lênin (1964) se afirma

que os textos marxianos em que se defende a instrução politécnica devem ser contextualizados e justificados no sentido de que a proposta marxiana da politécnica tinha um carácter estratégico-tático considerando-se a situação sócio-econômica do momento. O mesmo argumento vale para Lênin e Krupskaya. Entretanto, a tese mais profunda e fecunda de Marx deve ser procurada no *Capital*. Lá ele fala claramente da dimensão burguesa, que instrumentaliza o operariado, da instrução politécnica e abre o caminho para a verdadeira instrução socialista que é a tecnológica: “Mas ao mesmo tempo — comenta Manacorda — a fábrica capitalista quer pela contínua exigência de acompanhar as flutuações anárquicas do mercado deslocando o operário de um para outro ramo de produção, quer pelo carácter revolucionário de sua base técnica, exige não mais a fixação, mas a máxima versatilidade na divisão do trabalho (...). Para isso há a tendência, igualmente natural e espontânea da produção capitalista, a se criar esse operário mais versátil através de escolas politécnicas, profissionais e agrícolas, que ministram uma certa instrução na tecnologia e no manuseio prático dos diferentes instrumentos de produção (...). Todavia, se a legislação de fábrica, primeira conquista arrancada ao capital, combina com o trabalho apenas a instrução elementar (primária), a conquista do poder político por parte da classe operária desenvolverá a instrução tecnológica em todos os níveis, quer no plano teórico quer no plano prático (...). Em 1867 Marx sublinha ao contrário o carácter teórico-prático de uma instrução destinada a transmitir os fundamentos científicos universais de todos os processos de produção, *sobre a base da ‘moderníssima ciência da tecnologia’* que decompõe as policromas configurações do processo de produção em aplicações conscientemente planejadas das ciências naturais. A distinção, de resto, foi já frisada também pela clara polémica feita por Marx em 1847 contra a escola que chamaríamos pluriprofissional, preferida pelos burgueses, à qual polémica mais tarde, em outra situação, corresponderá a polémica de Engels contra *l’enseignement intégral de Comte*” (Manacorda, O Marxismo e a

Educação, p. 11-12).

Obviamente sabe-se que muitos educadores brasileiros quando sugerem a “instrução politécnica” de fato não entendem sugerir a pluriprofissionalização, no sentido que o termo “politécnica” sugere etimologicamente e no sentido que a burguesia quer. Esses educadores freqüentemente apontam, falando de politécnica, para uma verdadeira formação tecnológica. Entretanto, me propus a abrir esse debate porque, se aprofundado, pode ser fecundo e trazer para nós esclarecimentos que, quanto menos, serão de carácter histórico-filológico. Se, de fato, percorrermos o caminho teórico sobre essa questão ao longo de toda a produção marxista, relacionando-a com as diferentes conjunturas político-econômicas e estudando os textos nas suas diferentes significações teóricas, creio que a tese de Manacorda realmente seja correta. Nessa caminhada, Gramsci (e sem dúvida Makarenko) elimina qualquer dúvida sobre o fato do ensino politécnico ser burguês: para ele de fato a escola unitária deve, mantendo as características culturais do Renascimento, estudar a prática-trabalho da sociedade moderna (o mundo da politécnica), à luz da ciência-trabalho (tecnologia) e da história-trabalho (humanismo).

Finalmente, arriscamo-nos sugerir que a Lei de Diretrizes e Bases incorpore, no caput dos fins e princípios da educação, uma referência explícita ao trabalho como princípio educativo, dizendo mais ou menos assim: “A Educação Nacional, inspirada nos princípios de liberdade, igualdade e justiça social e *pautada no trabalho social como fonte de riqueza, dignidade e bem estar universais*, deverá contribuir para o fim das desigualdades sociais e...”.

Quanto ao 2º grau, seria conveniente se dizer mais ou menos o seguinte: “O ensino de 2º grau constitui a etapa conclusiva da escola unitária e é direito e obrigação de todos. Visa a aprofundar o entendimento das relações entre os homens e destes com a natureza, através de métodos didáticos que levem os jovens a estudar e pensar de forma cada vez mais autônoma, livre, independente, criativa e crítica”.

**Obs. Existe um anexo, por mim organizado,
que recolhe, pela ordem cronológica, todos**

**os textos de Gramsci referentes à relação
trabalho-educação, citados nesta palestra.**

* * *

Conferência proferida, parte na XI e parte na XII Reunião anual da ANPED, Porto Alegre,
26/4/1988 e São Paulo, 9/5/89.

* * *

Paolo Nosella é professor da Universidade Federal de São Carlos - SP.

A escola e a produção da sociedade

ANDRÉ PETITAT

Uma revisão da literatura em sociologia da educação leva a uma inescapável conclusão: *reproduzir* é a palavra chave, a pedra angular de teorias que são, quanto ao resto, mutuamente contraditórias. De Parsons a P. Bourdieu, de Bernstein a S. Bowles, H. Gintis ou M. Apple, a educação é, acima de tudo, reprodutiva.

Um ponto de vista freqüentemente encontrado em educação, e livremente tomado de empréstimo por grupos dominantes (independentemente de sua ideologia) pode ser resumido nos temas chaves do consenso e da integração em torno de valores essenciais e da harmonização de aptidões e de funções sociais complementares. Esta visão limita a história das escolas à adaptação de suas funções reprodutivas. Defendido por Durkheim (1956, 1964, 1973, 1977) e mais tarde por Parsons (1959, 1971, 1974), e ainda presente a despeito de freqüentes críticas, este ponto de vista tem-se tornado, é verdade, menos popular nos últimos 15 anos, por razões conjunturais que não podem ser discutidas em profundidade aqui.

O ponto de vista diametralmente oposto é baseado numa visão conflitiva das relações sociais. Em vez de cimentar e de unir a sociedade em torno de valores centrais, a escola impõe percepções, ideologias, que permitem que os grupos dominantes preservem sua

posição dominante. De acordo com alguns, esta "violência simbólica" ocorre graças ao fato de que a sujeição da escola aos interesses dos grupos dominantes é ocultada; esta asserção é difícil de ser sustentada, entretanto, no caso de certas sociedades de ordens e castas (Bourdieu e Passeron, 1970, 1979; Brizzi, 1976).

A visão marxista representa uma variação do ponto de vista do conflito, de acordo com a qual a escola impede que o antagonismo entre burguesia e proletariado tenha uma solução "liberadora". Esta perspectiva está também num estado de crise, relacionado à crise geral do marxismo, o qual se transformou numa religião estatal opressiva (Bowles e Gintis, 1972/73, 1976; Baudelot e Establet, 1971).

Outros sociólogos, preocupados com a sorte do indivíduo numa era de gigantescas organizações, argumentam que a escola trabalha basicamente para reforçar uma burocracia sufocante e destruir o potencial criativo e a autonomia individual. Alguns deles chegaram mesmo a esboçar soluções pedagógicas, que vão da pedagogia institucional às redes de convivência de Ivan Illich (Illich, 1971; Lobrot, 1970).

Estes pontos de vista contraditórios (apenas os principais foram mencionados aqui) são notáveis pelo fato de que todos eles se baseiam numa espécie de *paradigma* da reprodução — de valores centrais, de representações dominantes, do sistema, etc. E este

paradigma é aceito pela maioria dos sociólogos.

Neste paradigma, a contribuição da escola para a produção da sociedade é de importância secundária. Esta visão deve ser vista como uma abordagem um tanto duvidosa, apresentando todas as falhas do historicismo, abandonado com a velha sociologia histórica do século XIX. Três temas bastante característicos devem, entretanto, ser ressaltados. O primeiro — a contribuição da escola para a individualização democrática e para oportunidades mais iguais — tem sido defendido principalmente por membros da escola funcionalista, ansiosos por reforçar uma visão da história baseada na diferenciação gradual, num processo de complexidade crescente e na evolução, em contraste com uma história baseada na ruptura e em descontinuidades profundas. Nesta visão, a escola democrática contribuiu para a erosão das *características herdadas*, que caracterizou a transição das sociedades de ordens para as sociedades industriais, abertas à mobilidade e à realização (*achievement*) (Parsons, 1967, 1971; Blau e Duncan, 1967).

Um segundo tema é o da escola como produtora de novas relações sociais, mas no sentido da individualização do controle social e da burocratização do mundo moderno. Este ponto de vista weberiano tem sido adotado com certo êxito por alguns autores, incluindo Michel Foucault (Foucault, 1979).

Finalmente, há a abordagem etnometodológica, que opera no nível microsociológico, freqüentemente em situações face a face, interativas, nas quais ela busca captar *in vivo* como as regras são desenvolvidas, como os padrões são interpretados e como o significado é produzido. Há, entretanto, uma tendência, entre os estudiosos da microrrealidade tangível, a evitar especulações globais, tornando difícil apreender as funções gerais dos sistemas escolares (ver em particular os trabalhos de A. Cicourel, H. Garfinkel, D. H. Hargreaves, L. Barton, P. Woods, A. D. Edwards, P. Willis e M. F. D. Young). Em suma, nenhuma *teoria geral* da educação reconhece a contribuição constante da escola para a produção da sociedade. Reproduzir: este paradigma

tem o senso comum a seu favor. Se uma sociedade quer evitar morrer, deve transmitir qualquer cromossomo que seja possível. Tudo, ou quase tudo, deve ser renovado por cada geração. A inteligência, o produto de uma longa história, deve ser pacientemente redesenvolvida em cada criança.

Naturalmente, não ocorre a ninguém contestar a necessidade de uma tal reprodução-transmissão "externa" da cultura. Entretanto, todas as sociedades estão em um constante estado de fluxo, todas são confrontadas com o conflito; conseqüentemente, em todas as sociedades existem formas de educação que representam projetos e tendências diversas.

As teorias que vêem a escola como uma fonte e canal de reprodução respondem à história com a afirmação de que a instituição procura se adaptar às mudanças externas a fim de continuar a exercer seu papel fundamental. Para essas teorias, a escola não está convidada a participar da produção da sociedade; pior ainda, ela parece gastar seu tempo obstaculizando aquela produção.

Esta é uma posição bastante desconfortável para o professor, que é algumas vezes reverenciado como um sacerdote da república, e outras, execrado como um conservador renitente, ou ridicularizado como um criador impotente ou um revolucionário cooptado. Sempre na contramarcha, sempre reagindo: esta persistente imagem que a sociologia devolve refletida aos educadores nega seu papel como atores, ao mesmo tempo que reduz sua instituição a um mero instrumento. Os professores estão interessados na sociologia; mas esta, esquecendo a história, isolou a si mesma da dinâmica da produção social, na qual a multiplicidade de possibilidades e tensões imprime significado às práticas educacionais. Está na hora de reverter esta tendência.

A abordagem empregada nas páginas seguintes vai nos exigir que ignoremos as fronteiras entre a história e a sociologia. Ela se nega a olhar a história como limitada ao particular e a sociologia como uma ciência envolvida com abstrações universais ou litâneas estatísticas. Levada a extremos, uma tal distinção entre história e sociologia leva ao absurdo do historiador soterrado

pelas minúcias de uma sucessão de eventos e do sociólogo que nunca apreende um fenômeno específico, individual. Os conceitos de “estrutura” e “*longue durée*” nos fornecem um terreno comum no qual o sócio-historiador pode combinar um interesse no específico com uma paixão pela reconstrução sistemática. Aqui, “leis” e “regularidades” são meramente um momento num processo de composição-decomposição de categorias e estruturas sociais.

A perspectiva construtivista vê a escola não como um instrumento de corpos pré-estabelecidos, mas antes como *um agente na emergência de estruturas e grupos sociais*. Não há lugar aqui para subordinar a escola a uma visão global de evolução ou leis históricas gerais das quais seríamos prisioneiros. Mas esta rejeição do historicismo não deve impedir a existência de outras zonas interativas e dinâmicas. Através da adoção desta abordagem, em que a busca da “verdade” centra-se no movimento e não nos mecanismos sincrônicos, podemos “ver” a escola como *agente*, como um *meio* fazendo uma contribuição insubstituível à gênese de certas categorias sociais.

A validade desta abordagem é ilustrada nas páginas seguintes com uma discussão das origens dos colégios e da burguesia no século XVI. Algumas outras e poucas situações serão brevemente discutidas a fim de sugerir as múltiplas contribuições que a escola faz para a produção da sociedade (para mais detalhes, ver Petitot, *Production de l'école, production de la société*, 1982).

A Emergência dos colégios e da Burguesia no Século Dezesseis

Presente sob forma embriônica já no século XV, o colégio humanístico transformou-se em sua forma típica entre 1530 e 1550 e veio a espalhar-se por toda a Europa a uma taxa exponencial. Com um novo programa, uma nova organização de estudos e novos métodos educacionais, os colégios representaram uma ruptura notável com as faculdades de artes tra-

dicionais. As diferenças entre os colégios protestantes e católicos eram bastante secundárias. A estrutura específica desta nova instituição pode ser captada em quatro níveis: espaço, tempo, a seleção de elementos sócio-culturais, e estruturas de poder (Dainville, 1978; Ariès, 1965; Ringer, 1978).

(a) Historicamente, a revolução que os colégios representaram foi, antes de tudo, *uma revolução no espaço em que o ensino tinha lugar*, envolvendo a substituição de instalações dispersas, anteriormente ocupadas por professores “independentes”, por um único edifício contendo um certo número de salas de aula. A transição do espaço individual-artesanal para o espaço coletivo-manufatureiro estava intimamente relacionada à maioria das outras transformações subseqüentes: controle dos estudos, supervisão dos estudantes, administração centralizada, racionalização e planejamento dos estudos, etc.

(b) À medida que os estudantes eram levados a se reunirem em um único e grande espaço, havia uma crescente *sistematização do uso de seu tempo*, encorajada por uma transformação favorável de mentalidades. Esta organização ia bem além do planejamento das atividades diárias, para os quais os monastérios forneciam inumeráveis modelos; ela cobria todos os aspectos dos estudos, culminando numa gradação sistemática e na correspondente definição e separação das matérias. Esta racionalização acarretava e reforçava uma certa idéia de trabalho, de trabalho compulsório, assim como uma relação institucionalmente definida entre matéria e tempo de aprendizagem, entre o ato de ensinar e a verificação do que era aprendido. Ela plantava a semente de uma abordagem educacional inteiramente nova, baseada em exames, notas, e definições dos estudantes como inteligentes, preguiçosos ou estúpidos.

(c) A imposição desta grade “espaço-tempo” sobre o corpo, a mente e a matéria era acompanhada por uma correspondente *ruptura na escolha do que era ensinado*. Um currículo construído em torno da lógica e da dialética era descartado em favor de um currículo centrado nas Belles-Lettres, isto é, Latim e Grego em suas expressões formais altamente desenvolvidas. Nas

faculdades católicas, mesmo os graus primários devotados à leitura e à escrita eram ensinados em Latim, antes de se seguir para a gramática, com todas as suas conjugações e declinações, e mais tarde, para a história, poesia, retórica e finalmente filosofia. Da mesma forma, escrever era o método básico de ensino na educação dos colégios, o qual, à primeira vista, parecia consistir numa longa litania de exercícios e exames escritos.

(d) Para se extrair alguma produtividade educacional deste mundo fechado e regulado, em que se esperava que os estudantes absorvessem grandes doses de conhecimento divorciado do contexto social da época, era necessário ter-se uma *nova autoridade educacional*, capaz de canalizar as energias das pessoas.

As estruturas corporativas tradicionais foram substituídas por hierarquias burocráticas de complexidade e tamanho variados. Enquanto os colégios jesuítas, por exemplo, pertenciam a uma grande rede educacional, com uma ampla hierarquia, alguns dos outros eram faculdades independentes com pouco mais que um conselho, um diretor, professores e estudantes. Em todos os casos, entretanto, os estudantes perderam o direito de organizar os estudos de forma autônoma, e os professores tornaram-se financeiramente dependentes, supervisionados e passíveis de advertência. Uma série completa de técnicas educacionais — baseadas em recompensas, punições, competição e delação — sustentavam uma atividade artificial, perturbada, naturalmente, por uma ausência endêmica de disciplina.

Em duas gerações, esta estrutura educacional revolucionária, que primeiramente tomou forma em Liège, antes que fosse sistematizada pelos protestantes e adotada pelos jesuítas, estabeleceu-se em pequenas cidades e mesmo em lugarejos com populações de apenas alguns milhares de habitantes. Em toda parte, ela adquiriu as mesmas características distintivas, independentemente das condições locais. Entretanto, uma vez estabelecido, o novo tipo de colégio apresentou uma certa autonomia.

Quem apoiou e patrocinou isto? De forma bastante clara, as elites urbanas, que na época eram conhecidas como o

popolo grasso, em contraste com a “gente comum”, o *popolo minuto*, para usar o vocabulário herdado das cidades italianas da época. De acordo com estudos históricos sérios, os nobres e os artesãos constituíam a minoria da população estudantil (Frijhoff e Julia, 1975). A aristocracia desenvolveu sua própria rede de ensino nas academias nobres, enquanto as artes mecânicas preparavam a maioria dos estudantes para a futura rede das escolas de caridade.

Analogias Estruturais com a Transformação das Condições Gerais

Há, portanto, uma boa razão para se pesquisar as afinidades estruturais subjacentes entre os colégios e o *popolo grasso* emergente. Ao fazer isso, examinaremos os mesmos aspectos que examinamos na seção anterior e apontaremos os devidos paralelos com os colégios.

(a) O colégio correspondia a um domínio institucional do espaço que pode ser atribuído em parte aos mosteiros, mas também e acima de tudo a certas realizações do *popolo grasso*. A analogia mais notável é com as manufaturas, que racionalizaram o processo de trabalho ao reunir, sob um mesmo teto, vários artesãos. Bem antes que esse controle institucional do espaço fosse aplicado à produção ou à transformação de bens materiais, já era perceptível nas grandes empresas comerciais do século XIV, tais como as companhias Bardi e Peruzzi, por exemplo, que chegaram a ter ocupados cerca de 300 vendedores e representantes em todos os centros comerciais e financeiros da Europa.

Falando de forma mais geral, os séculos XV e XVI viram uma verdadeira revolução do espaço do mundo e da Europa, à medida que os navegadores exploravam os mares. O espaço fragmentado da Idade Média feudal, com seus muitos diferentes domínios existindo em estreita proximidade, foi substituído pelo controle centralizado; representações planas deram lugar à profundidade de campo; aglomerações de casas cederam caminho às perspectivas de planejamento urbano; e o mundo fechado da abóbada religiosa foi des-

cartado em favor do espaço infinito à espera dos novos conquistadores e dominadores do mundo (Braudel, 1972; Koyré, 1969; Francastel, 1967).

(b) Durante os séculos XV e XVI, houve transformações igualmente profundas na forma pela qual o tempo era percebido. No centro dessa mudança situa-se o mercador, a alma do *popolo grasso*. O tempo libertou-se da Igreja e dos céus. A vida ordenada do monge, cadenciada pelos ritmos cósmicos, cedeu caminho à vida cotidiana secular gradualmente subordinada aos ritmos do relógio. O relógio simbolizava o domínio do tempo, tanto para o *honnête homme* que planejava seu próprio tempo, quanto para o empresário que planejava o tempo de outras pessoas (Le Goff, 1980; Quinones, 1972; Mumford, 1963; Weber, 1958; Gutton, 1971; Anthony, 1977).

Para além dessa convergência geral entre a forma pela qual tanto os empresários modernos quanto os colégios viam e usavam o tempo, deve ser observado que os colégios corporificavam esta nova relação com o tempo melhor que qualquer outra instituição. Em nenhum outro lugar havia um planejamento que se estendesse por tantos anos, afetando tantas pessoas. As crianças e os adolescentes eram o campo de prova para o novo controle sobre o tempo.

(c) Embora os colégios não tivessem inventado a escrita, ou mesmo os livros de contabilidade, sua pedagogia baseada nos textos escritos refletiam uma mudança fundamental em direção a uma das características distintivas da sociedade moderna, a saber, o uso sistemático da escrita não apenas em uns poucos domínios (religioso, legal, comercial), mas na *definição cultural de uma classe social como um todo*.

Os colégios não foram o berço do Renascimento; eles foram seu resultado normal, educado. A novidade do colégio estava não em seu amor explícito pelas *Belles-Lettres* e em sua admiração pelas obras da antigüidade, mas antes no fato de que todos, do nível mais baixo ao mais alto deste *popolo grasso*, concordaram em usar uma cultura distante, moribunda, talvez morta, como seu ponto de referência cultural a fim de definir a si mesmos como estando situados à parte das "classes mecânicas"

que trabalhavam com suas mãos, e a fim de se identificarem mais estreitamente com a vida improdutiva e com o desprezo pelo trabalho da nobreza cortesã e ociosa (Seysssel, 1981; Loyseau, 1620; Pernoud, 1960/62; Mousnier, 1973; Delumeau, 1973).

A escrita e os colégios foram os meios para que se mantivesse uma certa distância da vida, para que se obtivesse um divórcio entre a cultura e a vida cotidiana. Esta distância mediada conduziu talvez a uma consciência objetivadora, a este divórcio entre o sujeito e o objeto que constitui o próprio fundamento do conhecimento científico. O burguês letrado não estava de forma alguma imerso em sua cultura escolar do mesmo modo que um mercador comum, que escrevia prosa sem reconhecê-la, estava na sua. Sua relação com a cultura era ornamental, instrumental e analítica.

(d) Os colégios eram um microcosmo dos elementos fundamentais do poder moderno, na forma sob a qual estava apenas começando a emergir no século XVI. A emergência do estado central significou o fim da autonomia dos senhores e das cidades, juntamente com o das guildas e dos Estados Gerais provinciais ou nacionais; da mesma forma, a Igreja tornou-se subordinada e alinhada (Mousnier, 1967; Durand, 1969). A organização burocrática moderna, com seus muitos níveis de funcionários civis, demissíveis, estava ainda nos seus estádios embrionários quando os notáveis sistemas administrativos dos colégios se difundiram — o mais notável deles sendo a enorme organização centralizada e hierarquizada dos jesuítas. Se os colégios imitaram o estado, isto aconteceu apenas nas primeiras tentativas de generalização. Afinal de contas, o estado educador podia simplesmente seguir as bem testadas trilhas tornadas conhecidas pela *Ratio Studiorum*.

Este processo de racionalização burocrática, iniciada pela monarquia centralizada com o apoio do *popolo grasso*, ganharia velocidade e ritmo quando a burguesia tomasse o poder.

A Classe Burguesa: impensável sem os colégios

Destaquei de forma deliberada as

convergências estruturais entre os colégios e as transformações contemporâneas — transformações que estavam mais ou menos relacionadas à emergência de uma nova classe social. Em vista das funções sociais dos colégios, a serem identificadas, estes isomorfismos poderiam facilmente atuar em qualquer das direções. Sem negar as circunstâncias que tornaram a emergência dos colégios, com as características acima mencionadas, muito provável, uma série de fatores sugere que as atividades educacionais assim estruturadas tiveram seu próprio impacto.

Os colégios não foram os primeiros a introduzir a maioria de suas características distintivas; eles não foram inovadores radicais, mas corporificaram certas tendências contemporâneas mais perfeitamente que qualquer outra instituição. Da mesma forma, eles reuniram as novas tendências numa estrutura moderna forte, durável e coerente. Uma vez estabelecida, esta estrutura difundiu-se muito rapidamente, conservando seus traços distintivos por mais de dois séculos.

Esta corporificação avançada de tendências profundamente arraigadas, que passam a gozar de uma popularidade súbita e maciça, dá credibilidade à idéia de que os colégios influenciaram as mentalidades e as relações com o tempo, o espaço, com modelos de administração e com a cultura, estimulando, assim, relações com o mundo e com os outros que já estavam sendo cultivadas pela burguesia emergente.

Mas existe uma área em que a contribuição específica dos colégios parece inegável: a homogeneização cultural do *popolo grasso*. Os colégios 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, de aquisição de uma cultura estrangeira, decorativa, como uma sólida âncora para sua demanda de superioridade social. Não constitui nenhuma coincidência que uma tendência pararela em direção à segregação espacial se tenha enraizado também durante o século XVI, em con-

traste com as “promíscuas” condições da Idade Média. A distância espacial e cultural substituía a incessante exibição das marcas externas e ostensivas de condição social. Este processo pode ser comparado com a internalização da relação individual com Deus, em contraste com a conformidade religiosa externa ou com a compra de indulgências.

A formação de um grupo ou classe social exige inevitavelmente uma certa homogeneização cultural. Em minha opinião, a “classe burguesa” não existia no início do século XVI; o que existia eram *popoli grassi*, com uma consciência local e fortes identidades urbanas, combinados com redes de familiares e clientes. A emergência de estados monárquicos centralizados e a subordinação das cidades e das guildas artesanais intimaram o burguês a existir como uma classe numa escala nacional e, conseqüentemente, a movimentar-se para além do estágio dos *popoligrassi*, os quais embora talvez livres, estavam confinados aos limites de bolsões urbanos enciumados e belicosos. Foi a partir da unidade cultural básica partilhada por gente comum endinheirada que a burguesia moderna emergiu, antes que existisse como uma classe com suas próprias ambições políticas.

Penso que os colégios exerceram um papel essencial neste casamento entre dinheiro e cultura letrada, na constituição de um espaço simbólico baseado na escrita. É impossível supor que não tenha havido nenhum agente de homogeneização cultural neste processo. Alguma outra instituição bastante diferente dos colégios poderia eventualmente ter exercido este papel, mas a emergência de uma classe letrada necessariamente pressupunha uma base que estivesse além das redes familiares e da educação familiar.

Até um certo ponto, os colégios representaram uma autoconstrução da burguesia, na medida em que um colégio era usualmente aberto por algum homem rico nas cidades. Mas é óbvio que estas elites urbanas não estavam pensando em termos de se produzirem a si mesmas como uma classe ao nível nacional; em vez disso, elas estavam preocupadas com a possibilidade de mobilidade individual, a qual exigia o domínio de uma certa cultura e boas

maneiras, ou carreiras acadêmicas, etc. As virtudes homogeneizadoras dos colégios eram mais evidentes para as Igrejas, tanto para os jesuítas quanto para os protestantes, ansiosos por ganhar os corações e as almas da futura elite e por recrutar padres ou ministros. Seja como for, estas elites identificavam-se com seus colégios e estavam prontas a lutar para preservá-las se por acaso as autoridades decidissem que havia graduados inúteis em demasia no reino (Dainville, 1957).

De tempos em tempos, uma percepção mais leiga emergia, a qual via os colégios como um instrumento para a homogeneização da cidade inteira (Bodin, 1559). Mas não foi senão na segunda metade do século XVIII que a burguesia começou a demandar explicitamente que os colégios se tornassem um instrumento para a produção e a reprodução da burguesia como uma classe dominante (Petitat, 1982).

Após essas breves notas históricas, podemos agora fazer um balanço tanto das incertezas quanto da riqueza da abordagem construtivista. A repetitiva insistência na reprodução como o único papel da escola leva-nos a esquecer que as categorias reproduzidas eram e ainda são objetos de produção. Acima de tudo, esquecemos que o instrumento para a reprodução de uma classe pode também ter sido o instrumento para sua produção original e subseqüentes transformações. Na verdade, a própria idéia de “instrumento” não é mais adequada; nem a de “autonomia”: revisões importantes fazem-se necessárias.

Uma análise da relação entre as primeiras escolas técnicas e a emergência dos engenheiros como uma categoria distintiva levariam a observações críticas análogas. Desenvolvidas na França para servir ao estado, as escolas técnicas ergueram-se acima da compartimentalização das relações entre poder e conhecimento nos níveis superiores. Elas tornaram-se assim uma instituição chave num novo processo de produção-reprodução da cultura técnica (Arzt, 1966; Taton, 1964; Hahn, 1971; Petot, 1958).

Em acréscimo a essas contribuições das escolas para a gênese e o desenvolvimento de certos grupos, é importante examinar quão provável a emergência de

certas características distintivas de nossas estruturas sociais teria sido sem a instituição da escola. Por exemplo, existem boas razões para se pensar que a escola exerceu um papel ativo na individualização do controle social, uma hipótese confirmada por uma análise dos colégios e das escolas de caridade. E pode haver alguma dúvida sobre a contribuição da escola para a emergência das modernas e relativamente homogêneas nações-estados? Finalmente, como podemos compreender a afirmação da cultura escrita e a supressão da cultura oral sem o meio “escola”? Os livros e as escolas introduziram uma cultura mediada, um divórcio entre a produção cultural e o consumo cultural, e *propiciaram às representações simbólicas uma nova autonomia da vida cotidiana*. Na metade do século XVI, os colégios combinavam uma cultura morta com certas relações sociais e ajudavam a estabelecer novos processos de produção-reprodução cultural que eram radicalmente diferentes dos processos que governavam a cultura oral, inseparáveis da natureza social geral.

As escolas são parte de nosso tecido social, o qual não poderia produzir e reproduzir a si mesmo sem elas. Isto significa que ademais de participar da emergência de estruturas e grupos sociais, a escola toma parte em sua transformação. Um bom exemplo disto pode ser encontrado na “modernização” dos colégios no século XIX.

Já no século XVIII, os desenvolvimentos científicos e as primeiras fases da revolução industrial estavam questionando a relevância do colégio clássico. A ampliação do currículo dos colégios, a fim de cobrir as linguagens modernas, as ciências humanas e naturais, a história e a literatura nacionais e a geografia, pode ter significado a diversificação da população estudantil. Em vez disso, foi o inverso o que aconteceu no século XIX, como um resultado de duas sucessivas *inovações conservadoras*.

Primeiro, estimulou-se a introdução de departamentos “especiais”, “modernos”, ou de escolas “práticas”, seja nos próprios colégios (como foi o caso da França, por exemplo) ou em escolas diferentes (a *Realschulen* na Alemanha). Estes novos departamentos ou escolas

não levavam, entretanto, à universidade. Esses ramos menores (conhecidos como “classes dos merceeiros”, na França), que ofereciam uma educação em parte profissional, em parte geral, foram purificados de seus aspectos utilitários em meados do fim do século XIX. Daí em diante elas passaram a levar a um diploma “moderno”, que dava acesso às *polytechniques*, às escolas superiores de engenharia e aos colégios de ciência e humanidades e ciências sociais. Num desenvolvimento paralelo, os aspectos profissionais e seus estudiosos foram excluídos dos colégios e relegados a instituições separadas (Ringer, 1978; Falcucci, 1939; Prost, 1960; Piobetta, 1937; Day, 1972, 1974).

Os programas de estudo mais longos preservavam assim a relação privilegiada com a reprodução das classes dominantes, mas o preço pago era a adaptação. Esta adaptação conservadora às novas condições da ciência e da indústria acarretava a produção homogênea de uma cultura “moderna” exclusiva, de alto nível. Aqui, a escola produzia a fim de melhor reproduzir uma classe social em transformação. Tanto no Renascimento quanto na revolução industrial, esta classe social necessitava de uma instituição de homogeneização cultural de forma a assegurar sua definição em mudança e sua adaptação. Valeria a pena analisar essas situações em maior profundidade, pois elas podem revelar quão estreitamente os processos de produção e reprodução social estão interligados.

A escola contribui para a produção da sociedade, pois depois de um certo nível da divisão do trabalho, a sociedade não pode mais produzir a si mesma — nem reproduzir-se — sem as escolas. Na história da civilização, as escolas às vezes precederam a escrita; mas na maior parte do tempo, as duas invenções caminharam juntas. Na escola aprendemos tanto o código da escrita quanto aquilo que a escrita codifica: antes de tudo, as leis da religião e do estado, e contabilidade. Dos Sumérios ao Egito dos faraós e à China imperial, a emergência do estado, da cidade, e dos aparatos administrativos coincide com a escrita e com as escolas (Myers, 1960). O escolar — o futuro padre, funcionário público letrado ou mercador — parece

ser necessário à produção-reprodução de grandes instituições políticas dominadas por uma “classe” social maior que o clã familiar. Aqui, os canais educacionais não especializados (a família, o clã, o local de trabalho, a pequena comunidade) provam-se incapazes de produzir e reproduzir os princípios maiores de estratificação social: aqueles que dividem o clero dos fiéis; os senhores e os funcionários públicos de seus sujeitos; os produtores e os mercadores dos consumidores; os gerentes e os técnicos superiores dos trabalhadores; e assim por diante.

A produção-reprodução de uma grande religião ou da ciência exige instituições homogeneizadoras supra-familiares. Isto resulta de uma necessidade estrutural. Talvez, com o desenvolvimento de novos meios, possamos ter êxito em passar sem a velha estrutura escolar burocrática ou em modificá-la substancialmente, inventando algum tipo de substituto eletrônico ou ao estilo das redes de “convivência” de Illich, que tenha virtudes homogeneizadoras similares. Mas não podemos evitar a necessidade de um lugar, um “meio” entre uma cultura com divisões cambiantes e grupos sociais em movimento.

A abordagem construtivista tende a demonstrar que a escola, estreitamente ligada ao meio da “escrita” até agora, não é meramente um instrumento banal para ser moldado de acordo com nossos desejos. O meio é aqui um produtor, de algum modo da mesma forma que o foi a própria escrita, sem o qual grandes sistemas políticos estáveis seriam difíceis de ser imaginados. O uso generalizado do meio “escola” transforma os usuários e deixa sua marca na própria estrutura social. Entretanto, o meio “escola” não é simplesmente uma outra forma de comunicação; ela é em si mesma um cruzamento de atores vivos, de professores, estudantes, administradores, políticos, moralistas, etc.

É, portanto, importante entender ambos os aspectos da atividade produtiva da escola: sua participação na produção-reprodução da atividade produtiva da escola, como uma consequência das atividades mediadoras supra-familiares; e como um meio sustentado por agentes especializados, dotados de uma certa autonomia na in-

terpretação e aplicação de regras e valores, no desenvolvimento de programas, etc. Isto significa que a escola faz uma contribuição produtiva tanto ao nível das transformações sociais principais quanto ao nível micro-social — um achado que tem sido confirmado por vários estudos que usam uma perspectiva dinâmica ou construtivista (deve ser também lembrado que os professores e estudantes periodicamente reclamam ruidosamente que eles não são meras correias de transmissão: o movimento de protesto do final dos anos sessenta é o exemplo mais recente e maciço).

É verdade que a ação produtiva da escola e de seus agentes nem sempre é perceptível. Quanto mais longa esta ação, menos nos tornamos conscientes dela, mais ela passa a fazer parte da pedagogia oculta. Tanto os estudantes quanto os professores acabam por deixar de perceber as lentas mudanças de significados nas quais eles estão imersos.

E contudo, ao fim e ao cabo, o impacto principal do meio “escola” está nessa ação de longo prazo que se passa sob a superfície ideológica. Para dar a suas ações mais que um significado superficial, enganoso, os educadores devem confrontar as profundas transformações de nossa época. Situados entre duas gerações, entre o passado e o futuro, entre uma cultura amadurecida e culturas potenciais a serem elaboradas, não estão eles idealmente localizados para se tornarem conscientes de uma história medida em termos de gerações?

E que tal se a escola, de uma forma para nós oculta, estiver fornecendo os elementos simbólicos essenciais para uma nova classe dominante? Que tal se a liquidação do humanismo clássico, ainda o valor mais alto de apenas uma geração atrás, tiver deixado livre o espaço simbólico necessário para a coesão de uma tecno-burocracia que, com a longa e firme ascensão do estado acaba por invadir toda a vida social? Que tal se a difusão de processos automáticos, da informática, e menores jornadas de trabalho, resultarem numa percepção da educação como algo mais autônomo do mundo econômico? Que tal se, a continuar esta tendência, a escola se tornar a fonte de novas divisões sociais, cada

vez menos dependentes da ordem econômica?

Essas duas perspectivas — tecnocratização e autonomização — têm numerosas implicações para as práticas educacionais diárias. Uma delas dá prioridade à avaliação, às regras para a certificação de especialistas licenciados, à produtividade dos professores, e à objetificação de sujeitos e situações; em contraste, a outra abordagem enfatiza a cultura autônoma, as necessidades e exigências pessoais, a multiplicidade de espaços imaginários, o tempo “não remunerado”.

A sociologia da reprodução e a história fatural não são muito úteis para o especialista educacional que tenta posicionar-se em termos de movimento e de diferença entre gerações, no ritmo de transformações profundas. Mas o sociólogo-historiador do presente e o historiador-sociólogo do passado podem ajudá-lo a detectar as lentas mutações na sociedade e capacitá-lo a ver o sentido de seu trabalho, para além dos instantâneos ideológicos de curto prazo. Nas ciências sociais, assim como em todas atividades produtivas da sociedade, os fatos não são meramente fatos; eles são (re) construções em que novas perspectivas adquirem forma, num leque de possibilidades. Hoje, à medida em que as ideologias fossilizadas entram em processo de deterioração e as velhas utopias dissolvem-se em religiões estatais, à medida que a tecnologia ameaça nos soterrar a todos em seus refugos, este retorno a um tempo na história, medido em relação ao ciclo de uma vida inteira, deveria estar no centro de uma reconstrução do sentido de uma ação pedagógica que se queira culturalmente produtora, de grupos, de estruturas sociais, do futuro.

NOTA

A abordagem aqui proposta poderia ser chamada de *perspectivismo construtivista*. Ela está relacionada com uma série de escolas, incluindo a *École des Annales* e a sociologia alemã. A história é entendida como um campo de possibilidades, sem um significado pré-determinado ou unilateral (Braudel, 1980; Weber, 1958; Diltthey, 1961; Piaget, 1972).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTHONY, Peter (1977) *The Ideology of Work* (London, Tavistock).
ARIES, Philippe (1965) *Centuries of Childhood: a Social History of Family Life* (New York, Random House).

- ARZT, F. B. (1966) *The Development of Technical Education in France, 1550-1850* (Cambridge, Mass., Society for the History of Technology Monograph Series, n° 3).
- BAUDELOT, C. & ESTABLET, R. (1971) *L'école capitaliste en France* (Paris, Maspéro).
- BLAU, P. M. & DUNCAN, O. D. (1967) *The American Occupational Structure* (New York, Wiley).
- BODIN, Jean (1559) *Discours au Sénat et au peuple de Toulouse sur l'éducation à donner aux jeunes gens dans la République*, in: *Oeuvres philosophiques* (Paris, PUF, 1951).
- BOURDIEU, P. & PASSERON J. C. (1970) *La reproduction* (Paris, Ed. de Minuit).
- . (1979) *The Inheritors: French Students and their Relations to Culture* (Chicago, University of Chicago Press).
- BOWLES, S. & GINTIS, H. (1972/73) IQ in the US Class Structure, *Social Policy*, 3(4-5), pp. 65-96.
- . (1977) *Schooling in Capitalist America* (New York, Basic Books).
- BRAUDEL, F. (1972) *The Mediterranean and the Mediterranean World in the Age of Philip II* (New York, Harper & Row).
- . (1980) *On History* (Chicago, University of Chicago Press).
- BRIZZI, J. P. (1976) *La formazione della classe dirigente nel sei-settecento* (Bologna, Il Mulino).
- DAINVILLE, F. De (1957) Colleges et fréquentation scolaire au XVIIIe siècle, *Population*, 12, pp. 468-469.
- . (1978) *L'éducation des Jésuites* (Paris, Ed. de Minuit).
- DAY, C. R. (1972/73) Technical and Professional Education in France: the Rise and Fall of l'Enseignement secondaire special, *Journal of Social History*, 6, pp. 177-201.
- . (1974) Education, Technology and Social Change in France: the Short, Unhappy Life of the Cluny School, 1866-1891, *French Historical Studies*, 8, pp. 428-441.
- DELUMEAU, J. & AI (1973) *Ordres et Classes* (Paris, Mouton).
- DILTHEY, W. (1962) *Pattern and Meaning in History* (New York, Harper & Row).
- DURAND, G. (1969) *Etats et institutions, XVI-XVIII siècles* (Paris, A. Colin).
- DURKHEIM, E. (1956) *Education and Sociology* (Glencoe, III, Free Press).
- . (1964) *The Division of Labor in Society* (New York, Free Press of Glencoe).
- . (1973) *Moral Education* (New York, Free Press of Glencoe).
- . (1977) *The Evolution of Educational Thought* (London, Routledge & Kegan Paul).
- FALCUCCI, C. (1939) *L'humanisme dans l'enseignement secondaire en France au XIXe siècle* (Toulouse, Privat).
- FOUCAULT, M. (1979) *Discipline and Punish: the Birth of the Prison* (New York, Vintage Books).
- FRANCASTEL, P. (1967) *La figure et le lieu, l'ordre visuel du Quattrocento* (Paris, Gallimard).
- FRIJHOFF, W. & JULIA, D. (1975) *Ecole et société dans la France d'Ancien Régime* (Paris, A. Colin).
- GUTTON, J. P. (1971) *La société et les pauvres, 1534-1789* (Paris, Les Belles-Lettres).
- HAHN, R. (1971) *The Anatomy of a Scientific Institution, The Paris Academy of Sciences, 1666-1803* (Berkeley, University of California Press).
- ILLICH, I. (1971) *Deschooling Society* (New York, Harper & Row).
- KOYRE, A. (1968) *From the Closed World to the Infinite Universe* (Baltimore, The Johns Hopkins Press).
- LE GOFF, J. (1980) *Time, Work and Culture in the Middle Ages* (Chicago, University of Chicago Press).
- LOBROT, M. (1970) *La pédagogie institutionnelle* (Paris, Gauthier-Villars).
- LOYSEAU, CH. (1620) *Traicté des ordres et simples dignitez* (Paris, P. Albert).
- MOUSNIER, R. (1967) *Etat et société sous François Ier et pendant le gouvernement personnel de Louis XIV* (Paris, Centre de Documentation universitaire).
- . (1973) *Social Hierarchies: 1450 to the Present* (Beckenham, Groom Helm).
- MUMFORD, L. (1963) *Technics and Civilisation* (New York, Harcourt, Brace and World).
- MYERS, ED. D. (1960) *Education in the Perspective of History* (New York, Harper).
- PARSONS, T. (1959) The School Class as a Social System, *Harvard Education Review*, 29, pp. 297-318.
- . (1971) *The System of Modern Societies* (Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall).
- . (1974) *The American University* (Cambridge, Mass., Harvard University Press).
- PERNOUD, R. (1960) *Histoire de la bourgeoisie en France* (Paris, Seuil).
- PETITAT, André (1982) *Production de l'école, production de la société* (Geneva, Droz).
- PETOT, J. (1958) *Histoire de l'administration des Ponts et Chaussées* (Paris, Rivière).
- PIAGET, J. (1972) *Principles of Genetic Epistemology* (London, Routledge & Kegan Paul).
- PIOBETTA, J. (1937) *Le baccalauréat* (Paris, J. A. Baillière).
- PROST A. (1960) *L'enseignement en France, 1800-1967* (Paris, A. Colin).
- QUINONES, R. (1972) *The Renaissance Discovery of Time* (Cambridge, Mass., Harvard University Press).
- RINGER, F. K. (1978) *Education and Society in Modern Europe* (Bloomington, Ind., Indiana University Press).
- SEYSSSEL, Cl. De (1981) *The Monarchy of France* (New Haven, Conn., Yale University Press).
- TATON, R. (1964) *Enseignement et diffusion des sciences en France au XVIIIe siècle* (Paris, Hermann).
- WEBER, M. (1958a) *Essays in Sociology* (New York, Oxford University Press).
- . (1958b) *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism* (New York, Scribner).

Artigo traduzido do *British Journal of Sociology of Education*, v. 8, n. 4, 1987: pp. 379-90, por especial gentileza deste periódico e do autor. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva.

* * *

André Petitat é professor do Departamento de Sociologia, Universidade de Quebec, Montreal, Canadá.

Magistério de 1º Grau: um trabalho de mulher

GUACIRA LOPES LOURO

Evidenciar a ligação da mulher com a educação provavelmente parecerá discorrer sobre um lugar-comum. Sem dúvida não são necessários muitos elementos para comprovar o quanto — em diferentes sociedades e épocas — a mulher foi e é responsável pela educação das crianças. Se com referência à educação não formal este é um dado bastante aceito, também tornou-se verdadeiro — a partir de meados do século XIX, em muitas sociedades — no tocante à educação formal, escolarizada.

No Brasil, segundo dados do Recenseamento Demográfico de 1980 (cf. Bruschini e Amado, 1988), 86,6% do professorado é do sexo feminino. Estes números são ainda mais expressivos se tratamos da pré-escola (99%) e das séries iniciais do 1º grau — 1ª a 4ª séries — (96,2%). No 2º grau cresce a presença feminina (em relação a épocas anteriores) e na Universidade ela também está presente, porém concentrando-se em determinadas áreas e nos níveis menos elevados da carreira.

Podemos portanto aceitar que *de fato* a relação da mulher com a educação é muito estreita. No entanto se desejamos conhecer melhor esta relação encontramos muitas dificuldades. O que quero ressaltar é que aceitamos este fenômeno praticamente como se ele fosse “natural”, como algo dado. Há ainda muito poucas pesquisas que descrevam e analisem a relação mulher-educação, poucos estudos que criem teoria sobre os

fatos e que contribuam para pensar em seus significados e desdobramentos.

Em um artigo recente (“Estudos sobre Mulher e Educação: algumas questões sobre o Magistério”), Cristina Bruschini e Tina Amado, considerando a maciça concentração feminina na educação e a construção histórica do magistério, afirmam:

“... se a condição feminina do magistério, como acreditamos, justifica o discurso do amor e do carinho e não de outro qualquer, e se este é utilizado para encobrir as condições concretas nas quais a prática docente acontece; se a ideologia da vocação leva a baixos níveis de organização da categoria, por que a preocupação com o gênero não é incorporada nos estudos sobre o magistério ou a educação de modo geral? E os estudos sobre mulher, o que dizem a respeito?” (Bruschini, C. e Amado, T., 1988, p. 8).

Demonstram estas estudiosas que grande parte da pesquisa educacional não incorpora a questão do sexo da professora como um elemento que “possa ter algo a ver com o que está sendo analisado”. Embora reconhecendo a predominância feminina no magistério, muitas pesquisas assumem uma neutralidade com relação ao gênero, ou então justapõem a categoria gênero em

suas análises, sem efetivamente articulá-la com as outras categorias explicativas.

Após muito tempo, durante o qual em nosso País pesquisar sobre educação significava analisar métodos e técnicas de ensino, diferenças individuais, estilos de aprendizagem ou questões semelhantes, medidos em pré e pós testes, passamos mais recentemente a realizar pesquisas que buscam os vínculos da sala de aula com a sociedade, e, sem dúvida, houve nisto um ganho qualitativo. As condições materiais e concretas nas quais se dá a educação — a sociedade de classes e suas contradições — têm aparecido como preocupação nos trabalhos mais críticos. Parece que já se aceita que o capitalismo pode ajudar a entender melhor e explicar como a educação tem se desenvolvido e acontece em nossa sociedade.

Porém esta sociedade não está atravessada somente pela contradição de classe; outras contradições, de sexo, de raça, de idade, também estão aí presentes. No entanto, com apoio na consideração marxista clássica de que a contradição de classe é a fundamental, a questão da dominação de gênero tem sido tratada não só secundariamente, mas também insuficientemente.

Repito aqui o que inúmeros pesquisadores (mulheres e homens) vêm apontando em seus trabalhos — há necessidade de se articular as preocupações de classe e gênero.

Isso implica tocar em algumas questões ainda polêmicas, como a origem da opressão feminina; o patriarcado, suas formas de expressão atuais e suas relações com o capitalismo. Estas questões estão de algum modo presentes na divisão social e sexual do trabalho e possivelmente têm algo a nos dizer sobre a construção do binômio magistério-mulher.

Há ainda um elemento indispensável a considerar: a transformação histórica do magistério. Esta atividade não foi sempre exercida do mesmo modo ou pelos mesmos sujeitos. Não foi primordialmente exercida por mulheres (e sim por homens) e nem pelas mesmas mulheres (quanto à origem de classe). Assim, se os sujeitos são outros e a forma de organização do trabalho também, sem dúvida temos de conhecer melhor esta realidade e, com o aporte da história, analisá-la criticamente.

O texto que se segue traz algumas idéias iniciais de uma pesquisa que estou desenvolvendo nesta direção.

A construção histórica da relação magistério-mulher

Michael Apple, no artigo “Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia”, fala de um processo de “feminização do magistério”. Analisando dados históricos da Inglaterra e dos Estados Unidos, demonstra o progressivo abandono, pelos homens, da direção das salas de aulas e atração das mulheres para esta função. Relaciona ele este processo às modificações que a própria atividade do magistério sofreu: da autonomia à formalização e controle.

Nos primeiros tempos detinha o professor um grande poder de decisão sobre seu trabalho: conteúdos, horários, composição das classes, etc. Posteriormente, com o aumento da necessidade de educação básica, surge também a necessidade de maior organização e controle da atividade docente: determinação de programas, períodos de trabalho, maior preparo ou credenciais dos professores e fixação de salários (o que é feito em níveis baixos). Estas características vão levar a uma mudança no professorado — deixam de servir aos interesses dos homens (que nesta fase passam também a ter novas oportunidades de trabalho) e atraem as mulheres (pois respondem às suas lutas pelo acesso à educação e pelo trabalho fora de casa). Nas palavras de Apple:

“Alguns homens ficaram na educação: só que eles saíram da sala de aula. Isto confirma a alegação de Lanford de que, entre 1870 e 1970, quanto maior a formalização do sistema educacional, maior foi a proporção de mulheres professoras (Lanford apud Strober, s. d., p. 21). E também fundamenta minha argumentação anterior de que, uma vez que um conjunto de postos se torna ‘trabalho de mulher’, torna-se também cada vez mais sujeito a pressões para racionalização. O controle administrativo da prática docente, dos currículos, etc., aumenta. A própria ocupação fica diferen-

te (Apple, 1988, p. 18) grifos do autor).

Creio que podemos pensar que no Brasil tenha ocorrido uma trajetória com alguns aspectos semelhantes. Nossos primeiros educadores — por 200 anos praticamente os únicos — foram os jesuítas. Embora com uma forte e centralizada organização escolar, eles eram “donos” desta organização. Tinham a educação como missão e sua ação pedagógica e evangelizadora serviu por muito tempo aos interesses do Estado, mas eles conservaram, de fato, uma grande autonomia e poder sobre seu trabalho, de tal modo que chegaram a ser percebidos como uma ameaça, como um poder paralelo e foram afastados (1759).

Na fase imediatamente subsequente, há um certo vazio de organização, e as “aulas régias” são o substituto capenga dos colégios jesuítas. São evidentemente aulas proferidas por homens, já que somente eles estavam capacitados.

Também serão homens que irão instalar aulas particulares nas nascentes cidades do País no início do século XIX — com autonomia sobre o que ensinar, para quem, por quanto tempo e mediante que remuneração ou recompensa. Ainda que haja preocupação com a orientação destas aulas, não há obviamente mecanismos para supervisioná-las, e seus professores gozam, de fato, de liberdade para o exercício de seu trabalho.

Algumas tentativas de organização escolar começam a aparecer após a primeira Constituição (1824) e, mais ou menos ao mesmo tempo, também se começa a falar no parlamento nacional da conveniência de serem mulheres as educadoras das primeiras letras.

Em meados do século XIX surgem as escolas normais em diferentes províncias brasileiras. Abertas a homens e mulheres, elas progressivamente irão se tornar escolas de mulheres. A profissão começava a ganhar contornos mais definidos.

O registro de Primitivo Moacyr sobre a Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, em 1874, parece exemplar:

“...O diretor geral da instrução lembra que há necessidade para o

progresso do ensino de uma inspeção ativa e inteligente. A inspeção só atingirá seus fins confiada a homens especiais. Para possuí-los a administração deve criá-los e para criá-los é necessário não pequena despesa (...) A Escola Normal tem especial atenção no relatório do diretor geral, pelo número crescente de alunas, a par da diminuição de alunos. O Asilo de Santa Tereza proporciona à Escola todos os anos um bom número de educandas, e o mesmo poderá fazer o Asilo de Santa Leopoldina. As educandas têm em geral frequentado com aproveitamento o curso normal e algumas, na regência de cadeiras têm dado provas de excelente vocação para o magistério. Dentro de certo tempo acontecerá que teremos superabundância de professoras habilitadas pela Escola Normal e falta de professores nas mesmas condições” (Moacyr, P., 1940, p. 475).

O texto permite que se acentue dois dos elementos antes referidos: uma maior preocupação em organização (inspeção) e controle sobre o ensino, e a tendência crescente de concentração feminina na área.

Para construir este processo de “feminização” do magistério, irão contribuir sem dúvida as transformações econômicas e sociais do País. Embora com lentidão, o Brasil se encaminhava para a urbanização e dava os primeiros passos no setor industrial; recebia levas de imigrantes (que teriam diferentes formas de inserção na produção e na sociedade brasileira, conforme as áreas do País em que se localizaram); e via desenvolverem-se suas camadas sociais médias. Estas transformações provocam o crescimento e a diversificação das oportunidades de trabalho — para os homens — e, por outro lado, apontam para a necessidade de escolarização mais ampla da população.

Às mulheres estava tradicionalmente reservado o mundo doméstico e sua participação no trabalho fora de casa precisaria ser justificada sem a negação do seu destino primordial.

Com raízes muito antigas, construiu-se uma divisão entre o mundo público (masculino) e o privado (feminino) que, se nunca foi rígida e definida, se oscilou e até mesmo inexistiu em algumas

sociedades, ainda hoje não foi realmente destruída.

Esta divisão empurra as mulheres para dentro de casa e incita os homens às atividades externas. Como decorrência, atribui-se à “natureza” de cada um dos gêneros características que são adequadas às suas diferentes funções e atividades: as mulheres seriam “naturalmente” dóceis, submissas, sensíveis, dependentes, minuciosas, intuitivas, pacientes; os homens, mais lógicos, organizadores, fortes, agressivos, independentes, decididos.

Esta organização de funções e de esferas de atuação (privada e pública) foi, evidentemente, construída historicamente, ligada a condições materiais e concretas de produção e organização da família; revelou-se de formas diferentes em sociedades e momentos determinados; e acentuou-se, ganhando marcas específicas, no capitalismo. Sobre esta questão, examinando a situação das mulheres no século XIX, Michelle Perrot diz:

“O século XIX acentua a racionalidade harmoniosa dessa divisão sexual. Cada sexo tem sua função, seus papéis, suas tarefas, seus espaços, seu lugar quase pré-determinados, até em seus detalhes. Paralelamente, existe um discurso dos ofícios que faz a linguagem do trabalho uma das mais sexuadas possíveis. ‘Aos homens, a madeira e os metais. À mulher, a família e os tecidos’, declara um delegado operário da exposição mundial de 1867. A economia política reforça esta visão das coisas, ao distinguir produção, reprodução e consumo. O homem assume a primeira e a mulher o terceiro, e cooperam na segunda” (Perrot, M., 1988, p. 178).

O capitalismo provavelmente deu contornos mais nítidos a esta divisão. Antes a família constituía-se numa unidade de produção e consumo, não se separavam as tarefas de reprodução da vida e manutenção da unidade familiar, das tarefas de produção para consumo ou para troca; não se separava o trabalho doméstico de um outro, dirigido para fora.

Mas o capitalismo trouxe uma separação clara entre a casa e o lugar de trabalho — provocou uma divisão entre o trabalho doméstico não remunerado, exclusivamente feminino, e o trabalho remunerado, fora do lar, que deveria ser preferentemente masculino (a presença das mulheres nas fábricas é entendida como uma inversão da ordem familiar).

A participação das mulheres no chamado mundo produtivo (já que o trabalho doméstico é por muitos considerado não produtivo) não se dá, pois, sem dificuldades.

Esse tipo de trabalho é encarado para ela como provisório ou como um extremo. O ideal é que ela possa dedicar-se apenas às atividades domésticas, às funções de dona-de-casa, esposa e mãe. Afirmar que sua mulher “não precisa trabalhar fora” é um indicador não só da capacidade provedora do homem, mas talvez até mesmo de sua masculinidade. Assim, o trabalho fora de casa deve ser abandonado pela mulher, logo que possível, para que ela se reintegre ao seu local “natural”.

Isto é ainda mais verdadeiro em relação às mulheres das camadas favorecidas. Estas são “poupadas” do trabalho e das decisões. São “rainhas do lar”, mas mesmo ali devem respeitar a autoridade maior, do homem, o chefe da família.

Certamente este quadro não é rígido e as transformações sociais mais amplas interferem na organização das famílias e as alteram. No final do século passado pode-se perceber o início de um movimento de saída das mulheres do fechado mundo doméstico. Elas ocuparam diferentes lugares no mundo do trabalho: fábricas, escritórios, escolas. (Este movimento se acentuará internacionalmente nas décadas das guerras e terá reflexos no Brasil.)

Para as moças das camadas médias o magistério aparecerá, desde o início, como a profissão ideal, a única bem aceita socialmente. Deste modo, as escolas normais serão o caminho não só para aquelas que precisam trabalhar, como também para as que desejam estudar um pouco mais.

Se a tendência em considerar o magistério de primeiras letras adequado à mulher iniciou-se nas primeiras décadas do Império (e foi contemporâneo às manifestações em favor da organi-

zação e controle da profissão), esta posição continuou e fortaleceu-se nos anos seguintes, estendendo-se pelo período republicano. A fala de A. Peixoto, em 1930, serve para ilustrar (aqui ressaltando a contraface, ou seja, a inadequação do homem a esta atividade):

“O magistério elementar masculino é, de fato, uma anomalia. A não ser o caso vocacional, que é sempre tardio no homem, não vejo porque, senão por incapacidade de competir com outros homens, nas carreiras masculinas, virão eles para aqui. Tenho pena quando os vejo convosco, se não lhes descubro vislumbre de vocação... Felizmente os que aqui vejo são duas vocações. São, para mim, falidos na vida os outros. Na idade em que se ousa e se tem ambição de chegar, eles dão fundo, numa profissão sem glória e sem remuneração. É um teste psicológico e econômico, de inferioridade viril. Num país que remunera tão bem todas as atividades masculinas, abrigar-se parcimoniosamente no magistério elementar é capitular diante da vida... Se não lhes descubro vocação, insisto, nos meus alunos homens, tenho pena deles, dos meus alunos homens...” (Peixoto, A. apud Saffioti, H., 1979, p. 194).

Havia também aqueles que argumentavam contra a indicação da mulher para o magistério — embora suas razões fossem muito pouco lisonjeiras para com as mulheres. H. Saffioti cita Tito Lívio Castro, representante do cientificismo liberal da fase pré-republicana, que afirma:

“Nada parece mais natural à primeira vista que o ensino da criança entregue à mulher. A aproximação notável da psicologia de uma e de outra, a fraqueza física nos domínios do fisiologismo que em falta de elevada cultura é uma das melhores garantias de benevolência e da delicadeza, o sentimento da maternidade criado e mantido por uma influência multissecular indicam a mulher para guia da infân-

cia. Alguns (homens de ciência) que se pronunciam pela incapacidade da mulher não duvidam confiar-lhe a infância. Entretanto, é um mal, é um perigo, é irreflexão desastrosa. (...) A educação pela mulher só pode ser comparada à educação pelo clero. Ambos preparam para o passado organismos que se devem mover no presente ou no futuro; ambos amoldam segundo o mundo antigo que representam um organismo que tem de viver no meio atual. (...) A conclusão é uma e única. Nenhum papel deve ser confiado à mulher atual na direção intelectual das gerações” (Castro, T.L. apud Saffioti, H., 1979, p. 211).

É verdade que este tipo de argumentação trazia em sua base uma grande crença no poder da educação e se encaminhava na direção da necessidade de educar-se as mulheres, mas também torna evidente a desvantagem feminina.

Se alguns (poucos) apontavam para este problema, a maioria passava sobre ele ou o desconhecia, e aceitava (até aplaudia) a tendência crescente de serem mulheres as jovens normalistas e professoras. Esta é a tendência que se afirmará.

Assim constrói-se a relação magistério-domesticidade, ou seja, entende-se que o magistério é mais adequado para a mulher, por exigir o cuidado de crianças; ser professora é, de certa forma, uma extensão do papel de mãe. Além disso, o magistério passa a ser visto também como um bom preparo para a futura mãe de família. Que outra atividade proporcionaria o contato com princípios, assuntos e habilidades mais adequados à dona-de-casa ilustrada, mãe e esposa dedicada e de boa formação moral? Daí a organização dos cursos normais com pontos de ligação com o lar, com sólida orientação moral e religiosa, etc. O trabalho num só turno é também ideal para as mulheres, permitindo-lhes combinar a atividade profissional com as responsabilidades da casa. Tudo isto favorece a aceitação social da profissionalização — *como professora* — para as mulheres.

Vincula-se a estas idéias uma outra relação: magistério-vocação. A tarefa deve ser abraçada por aquelas que têm vocação; supõe uma doação. Isto leva a

uma certa desconsideração do salário, ou seja, o magistério é praticamente um sacerdócio. Mais uma vez o fato de serem mulheres as ocupantes desta atividade serve para justificar os baixos salários; usualmente elas não são o único ou o principal componente do orçamento familiar e, supostamente, **contentam-se com menor remuneração.**

Este é um quadro simplificado (mas verdadeiro) do perfil profissional das professoras primárias das primeiras décadas do nosso século. As teorias pedagógicas modernas — principalmente o escolanovismo dos anos 30 e 40 — renovam e acentuam muitas destas características. Dão um “status” mais profissional ao magistério (e mais científico também) pela exigência de maior qualificação docente, pelo emprego da psicologia na educação e pelos aportes da psicomетria, biologia e higiene. Mas objetivamente a dedicação, a doação e o amor continuam sendo enfatizados como os elementos fundamentais para o exercício da profissão e alarga-se em todos os níveis de ensino o contingente feminino, ainda recrutado nas chamadas camadas sociais médias.

E a professorinha, continua a mesma?

Os anos 60 trazem à tona algumas das profundas contradições que se haviam gerado no Brasil. Há um processo de grande concentração de capital, maior burocratização, empobrecimento das classes assalariadas e do proletariado, desenvolvimento da urbanização e da industrialização, juntamente com o fechamento político e o controle dos diferentes organismos da sociedade civil (sindicatos, escolas, partidos, associações, etc).

A educação reflete e reproduz esta conjuntura. Num contexto extremamente autoritário são reduzidos os espaços para resistência e para transformação.

A avalanche de leis, normas e decretos que caem sobre as escolas e regulamentam suas atividades são a face mais evidente do controle que o Estado pretende ter e tem sobre o setor.

Um processo que já se iniciara antes, agora aparece com mais clareza: distinguem-se diferentes funções, criam-se especializações dentro do trabalho docente, separam-se as esferas de decisão e execução, fragmenta-se a ação edu-

cativa. Paralelamente acentua-se o processo de proletarianização do magistério.

Ilustra esta afirmação a fala de Miguel Arroyo em um encontro de supervisores da educação, em 1979:

“Quando no sistema escolar, a categoria mais alta era a normalista, ela servia para depreciar o trabalho docente dos não-normalistas e rebaixar seus salários. Quando a percentagem de normalistas aumentou na composição do corpo docente brasileiro, foi necessário criar novas categorias de trabalho especializado para depreciar o nível, as funções e os salários dos normalistas, reduzindo-os à categoria de não especializados. Para o sistema escolar modernizado administrativamente, na lógica da empresa privada, interessado em produzir mais e melhor educação com menos custo, a introdução dos especialistas foi uma grande invenção: o salário dos normalistas — tidos como não especializados — foi rebaixado aos níveis dos salários mais baixos da sociedade, enquanto uma proporção mínima de especialistas passaram a fazer parte do quadro de magistério com salários baixos, mas relativamente compensadores em relação aos normalistas” (Arroyo, M., 1980, p. 21).

Fazendo a ressalva ao emprego do masculino (os normalistas) para indicar uma categoria maciçamente feminina, de qualquer forma o comentário de Arroyo ajuda-nos a perceber o processo de desvalorização da profissão e encaminha-nos no entendimento de uma outra condição do magistério.

Os cursos normais perdiam assim seu “status”. A própria formação era “aligeirada”. A partir da lei 5692/71 a escola normal cedia lugar à “terminalidade magistério”, que desde aí passa a ser desenvolvida em cursos de 2º grau constituídos de várias terminalidades:

“... a lei 5692/71 representa a orientação legal que incorpora a tendência tecnicista (...). Rege-a o espírito da produtividade, eficiência

e eficácia, daí a busca de não duplicação de meios para os mesmos fins, o caráter de terminalidade de estudos (com profissionalização ao fim do 2º grau) e uma certa ênfase nas disciplinas mais operacionais (Louro, G., 1986, p. 45.).

“Esses conceitos — racionalização, eficácia — passam então a dominar não só a área econômica e política, como outros setores da administração, e também a educação.

A tendência do planejamento e controle, que se anunciara em outros momentos, implanta-se definitivamente na educação brasileira” (idem, p. 39).

Gradativamente, como parte de um movimento que já começara alguns anos antes, os cursos de magistério são abandonados pelas moças das camadas médias e passam a ser freqüentados pelas jovens de camadas sociais mais baixas.

O ensino de 1º grau também está se transformando. Alguns setores sociais que antes não tinham acesso à escola agora ali conseguem chegar, mas as escolas pouco sabem o que fazer com eles. Com altos índices de evasão e repetência e com vidas tão diferentes daquelas que são referidas nos cursos de magistério, as crianças das classes desprivilegiadas representam um desafio ao qual as professoras não conseguem responder. Também aqui o ensino é superficial, aligeirado, pré-programado.

Sem ser dona do seu trabalho, devendo seguir não só um programa, objetivos e normas pré-estabelecidos, mas também um livro texto que determina as atividades, questões e as respostas corretas, esta professora vive, sem dúvida, uma situação profissional muito diferente e distante do professor autônomo dos primeiros tempos, ou mesmo da educadora dos anos 40. Ocorre aqui um processo como o que Apple descreve nos Estados Unidos, onde se pode perceber “desqualificação do trabalho”, “separação entre concepção e execução” e “intensificação” (necessidade de acelerar as atividades pelo aumento de testes, papéis, fichas, etc.) (Apple, 1987). E se estes fatos levam a uma degradação do trabalho, possivelmente em nosso País eles são mais acentuados pelas condições extremamente

precárias em que se dá a prática profissional.

É interessante notar que este é um processo muito contraditório. Ao mesmo tempo em que o professorado ia perdendo espaços importantes de decisão, via-se envolvido (quase se poderia dizer engolfado ou soterrado) por fichas, tabelas, pré e pós-testes, etc. que lhe davam uma sensação de crescente responsabilidade, de tomada de “decisões técnicas” e, em consequência, de maior profissionalismo.

Apple chama atenção para isto, dizendo:

“Os professores e professoras pensavam a si mesmos como sendo mais profissionais à proporção que empregavam testes e critérios técnicos, aceitavam as horas mais longas e a intensificação de seu trabalho que acompanhava o programa. Para fazer um ‘bom trabalho’, você necessitava ser tão ‘racional’ quanto possível (Apple, 1987, p. 10).

Ainda adiante, desenvolvendo esta idéia Apple lembra-nos que a noção de profissionalização é especialmente importante para as mulheres, tanto na busca de reconhecimento quanto de salários e tratamento iguais aos dos homens. Esta é, pois, uma idéia que não se pode desprezar ao examinar uma carreira feminina, como é o magistério.

Creio que na denominação que as (os) próprias (os) professoras (es) têm se atribuído nas últimas décadas no Brasil há um indicador destas mudanças. A “professorinha normalista” foi substituída pelo termo amplo de “educadora”, depois (nos anos 70) pelos “profissionais do ensino”, e mais recentemente (anos 80) pelos “trabalhadores da educação”.

Parece-me, portanto, que tudo isto aponta para a constatação de que a prática docente é hoje muito diferente daquela do início do século, não só pela forma como ela é organizada, mas também pelos seus agentes.

As diferentes nomenclaturas também dão uma pista de novas superações. É provável que o tecnicismo e a (assim chamada) profissionalização dele decorrente não representem mais, no Brasil, a tendência dominante no magis-

tério e, em seu lugar, esteja se colocando a compreensão da situação de trabalhadores que hoje compartilham professoras e professores com membros de outras categorias profissionais.

A doação e o sacerdócio cederam lugar à reivindicação por melhores condições de trabalho e salários. A imagem de mãe substituta (ou tia?) está sendo substituída pela de trabalhadora assalariada e sindicalizada. Mas haverá por parte das professoras o reconhecimento efetivo desta transformação, ou não? Não terá esta nova situação (talvez não tão nova) implicações diretas no ensino?

Apple fala na contraditória localização de classe dos professores e professoras e afirma, junto com Wright, que “é sensato considerar esse grupo como localizado simultaneamente em duas classes”, partilhando tanto dos interesses da pequena burguesia quanto do proletariado. Ele vai ainda além, chamando atenção para o fato de que estas pessoas são de um gênero específico:

“Em toda categoria ocupacional, as mulheres estão mais sujeitas a serem proletarizadas do que os homens. Isto pode ser devido a práticas sexistas de recrutamento e promoção, à tendência geral de se dar menor importância às condições de trabalho das mulheres, à forma pela qual o capital tem historicamente tirado proveito das relações patriarcais, e assim por diante” (Apple, 1987, p. 5).

Em tudo isso, na realidade brasileira, parece-me que há muitos aspectos pouco claros sobre a situação concreta do magistério e de seus agentes. Provavelmente estamos com frequência lidando com uma realidade nova a partir de características e estereótipos forjados no passado e que obviamente não têm condições de ajudar-nos a compreender a situação atual.

Ainda citando Apple:

“No fundo, pode ser que não estejamos descrevendo a mesma ocupação, depois que o magistério primário virou trabalho feminino. É que as ocupações se transformam

muitas vezes de forma significativa, ao longo do tempo. (...) É imperativo portanto indagar se o que veio infelizmente a se chamar de feminização do magistério se refere realmente à mesma ocupação” (Apple, 1988, p. 16) (grifos do autor).

Acredito que esta é uma área importante a ser investigada. A imagem de centenas (e até milhares) de professoras lotando os estádios em assembleias, promovendo passeatas e vigílias de greve, ou tentando acordar com suas sinetas os governantes do estado é muito diferente do antigo modelo pregado pelas escolas normais. A surpresa de C. Drumond de Andrade com uma greve em Minas Gerais, em 1979, é ilustrativa:

“Uma greve não é acontecimento comum no Brasil. Se a greve é de professores, trata-se de caso ainda mais raro. E se os professores são mineiros, o caso assume proporções de fenômeno único.

O que teria levado as pacatas, dóceis, modestíssimas professoras da capital e do interior de Minas Gerais a assumir esta atitude, senão uma razão também única, fora de qualquer motivação secundária e circunstancial? Uma razão de sobrevivência?” (Drumond apud Novaes, M., 1984, p. 60).

Os dez anos que nos separam desta fala tornaram algumas das expressões usadas por Drumond superadas. Hoje as greves são acontecimento comum no Brasil e, dentre elas, as greves de professoras. A muitas delas certamente também não são adequados adjetivos como pacatas ou dóceis!

Entender, portanto, quem está nas salas de aulas, como está organizando seu trabalho, qual seu grau de autonomia ou a quem se subordina, o sentido ou a representação que tem deste trabalho, são algumas questões indispensáveis. E esta realidade só poderá ser entendida, é claro, se for examinada em conjunto com as transformações sociais, políticas, econômicas maiores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, M. "Relações de Classe e Gênero e Modificações no processo de Trabalho Docente" in *Cadernos de Pesquisa*. S. Paulo (60):3-14, fev. 1987.
- _____. "Ensino e Trabalho feminino: uma análise comparativa da História e Ideologia" in *Cadernos de Pesquisa*. S. Paulo (64):14-23, fev. 1988.
- ARROYO, M. "Operários e Educadores se identificam: que rumos tomará a Educação Brasileira?" in *Educação e Sociedade*. S. Paulo Cortez e Autores Associados, Ano 2(5), jan. 1980.
- BRUSCHINI, C. e AMADO, T. "Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério" in *Cadernos de Pesquisa*. S. Paulo (64):4-13, fev. 1988.
- LOURO, G. *História, Educação e Sociedade no Rio Grande do Sul*. P. Alegre, Educação e Realidade Ed., 1987.
- MOACYR, P. *A Instrução e as Províncias*. 1834-1889. S. Paulo, Cia Editora Nacional, 1940.
- NOVAES, M. E. *Professora primária: mestra ou tia?* S. Paulo, Cortez e Autores Associados, 1984.
- PERROT, M. *Os excluídos da História: Operários, Mulheres e Prisioneiros*. R. Janeiro, Paz e Terra, 1988.
- SAFFIOTI, H. *A Mulher na sociedade de Classes: Mito e Realidade*. Petrópolis, Vozes, 1979.

* * *

Guacira L. Louro é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

A luta emancipatória entre os catadores de lixo na periferia de Porto Alegre: a provisoriedade da educação pelo trabalho

NILTON BUENO FISCHER

Esta reflexão parte de um conjunto de sentimentos meus frente a concretude da situação vivida por famílias que trabalham na catação de lixo em Porto Alegre.

Quando a gente se envolve com situações concretas do cotidiano das classes subalternas, emergem sentimentos vários que desafiam nossa racionalidade de intelectuais. Precisamente nas condições subumanas vividas pelos catadores de lixo de Porto Alegre surge um impasse: ou remeter a solução sempre para a situação estrutural e ao mesmo tempo distante, ou procurar o encontro com o possível, com o imediato. O amanhã para mim tem um tempo de antecipação e de programação, enquanto que a organização do amanhã para o catador é, no máximo, a manutenção de uma rotina onde o imprevisível sempre está presente.

Busco, pois, entender junto com esse segmento popular como, através deste tipo de trabalho, é possível acontecer o processo educativo, pela superação do vivido hoje coletivamente pelos catadores, sem perder a perspectiva de modificações estruturais aparentemente mais distantes.

Ao mesmo tempo que esta é uma busca metodológica de educação popular genuinamente nascida na prática cotidiana de educadores e a população, tem-se enfrentado uma permanente in-

gerência de agências externas ao movimento popular, procurando dar-lhe regras de ação. Situam-se nesse caso as soluções oficiais dos organismos apaziguadores e dismanteladores do movimento popular — vindos da esfera pública. Esse assédio se combina com os intelectuais viajadores internacionais que, na procura do exótico tropical e tupiniquim, trazem soluções recheadas de recursos financeiros e controle social. Esse impasse, além do primeiro mencionado, é de um impacto terrível, pois consegue desmobilizar o povo e intelectuais através do disfarce das migalhas.

Além disso, outro limite se impõe ao educador popular especialmente nessa sua prática: trata-se da transposição mecânica de caminhos percorridos pela Nicarágua e Cuba. Nesses dois países encontram-se formas concretas de aliar educação e trabalho através da criação de unidades produtivas dentro do próprio espaço da escola: as hortas, oficinas e até mesmo a colheita do café e/ou cana-de-açúcar. Onde estaria a diferença entre tais iniciativas e as propostas pelo Estado e agências internacionais?

Educação e Trabalho: breve retrospectiva

Estes impasses podem também ser relacionados com a evolução que a temática Educação e Trabalho vem tendo nos últimos anos, em particular des-

de a IIª CBE de Belo Horizonte em 1982. Foi um dos momentos mais pródigos que fertilizaram definitivamente esse terreno de discussão teórico-metodológica e, ao mesmo tempo, de entrelaçamento com o político da educação. Como exemplo desses encontros cito aqueles que contaram com a participação competente e engajada de Gaudêncio Frigotto e de Maurício Tragtemberg.

Os painéis onde os dois colegas atuaram, trouxeram a questão da educação do trabalhador de forma complementar. De um lado no *"pelas mãos fazendo a cabeça do trabalhador"*, Gaudêncio destacava a função entranhada que o ensino técnico do SENAI carregava quando ensinava o "fazer".

Numa exposição que trazia esse constante argumento coube à platéia o papel de esclarecimento e superação, quando alguém perguntou: como se poderia explicar que *"dos treze sindicalistas do ABC condenados na Lei de Segurança Nacional, nove passaram por cursos de aprendizagem do SENAI-São Paulo"*?

Era a manifestação que desvelava também a posição do autor: o conhecimento adquirido pode até produzir sujeitos conformados (o conhecimento em si talvez faça isso), mas mais forte do que ele é o que acontece no mundo do trabalho, no cotidiano operário, onde a consciência se constitui. Num outro painel, o professor Tragtemberg, muito característico pelo seu estilo de independência às normas, introduziu no espaço acadêmico daquela reunião os depoimentos concretos de operários lá presentes. Vale mencionar a riqueza do argumento do Brito, quando expressa quase o mesmo tipo de argumento surgido na exposição do Gaudêncio: *"o poder revolucionário do paquímetro"*. Em outras palavras era a educação pelo trabalho no trabalho real, no espaço da fábrica. Mas esse painel (mesa-redonda) teve outra contribuição — a introdução feita pelo Tragtemberg em situar o papel do intelectual fazendo uma analogia com a expressão dos peões em relação aos seus mestres: *"cagar linha"*, ou seja, impor ordens sem discuti-las previamente. Estava nessa apresentação o primeiro choque sobre o papel único da escola que nós educadores tanto acreditávamos, ou seja, a aprendizagem para a

formação do trabalhador acontecia fora da escola, predominantemente nas relações entre os próprios trabalhadores entre si e este em confronto diuturno com as amarras do capital.

Na sequência cronológica de encontros nacionais nos quais a Educação e Trabalho foram motivo de inovações e aprofundamentos teóricos, surge uma reunião no CNPq com a coordenação da Acácia Kuenzer. O *"estado da arte"* na área foi construído pelo coletivo dos pesquisadores presentes. Entre algumas contribuições que se esboçavam nos debates aparecia o Nosella já trazendo o *"não trabalho"* como elemento necessário para o entendimento das resistências operárias. Mas é através da análise pausada e forte do Cândido Gzybowsky que se agrega ao corpo de conteúdos para análise a necessária e indispensável presença dos movimentos sociais. Então, Educação e Trabalho se enriquece com o *"não trabalho"* (tempo livre) e com a influência forte, nesse campo, da ação dos movimentos sociais. No caso do Cândido, o ponto de partida se configura nos movimentos sociais do campo, onde sua análise se efetua, mas também se adequa aos movimentos urbanos (*"continuum"* do José de Souza Martins ajuda nesse momento — entre o rural e o urbano).

Essa retrospectiva carrega consigo um movimento que reflete as discussões em cenários privilegiados, onde a produção acadêmica tem sua ressonância ampliada. Sabemos existirem outras manifestações desse fenômeno em espaços localizados regionalmente mas fora do circuito de distribuição de saber acadêmico. Mesmo assim, é possível aceitar esse movimento das reflexões sobre educação e trabalho como representante da tendência nacional.

Então, os limites e impasses registrados acima (mesmo com a omissão de alguma experiência não registrada nos fóruns nacionais) permitem extrair entre outras conclusões o seguinte: há um privilegiamento do espaço fabril e consequentemente do trabalhador urbano já com níveis de organização consolidados. Nosso relato é sobre o elo mais fraco dessa corrente que constitui as assim chamadas classes populares: o lumpen — refletido na existência concreta do catador de lixo.

Vale ressaltar aqui o continuum da constituição da classe trabalhadora expresso nas análises de Oliveira (1981) e Kowarick (1987) a respeito do setor "*marginal da economia*" onde tais trabalhadores existem. O conceito estático e fechado de classe impede uma análise desse segmento popular. Se faz necessário a colaboração de Thompson (1987) que na introdução de seu livro traz um enfoque de "*constituição*", de formação de uma classe como parte indissociável para seu entendimento. Com isso e também um artigo de Hobsbawm sobre os sapateiros revolucionários, ousamos uma tentativa de abordagem antropológica para descrição da construção de identidade desse grupo de trabalhadores.

Constituição — construção de uma identidade

Tanto para o agente de educação popular quanto para a própria população envolvida se faz necessária a procura de um entendimento de como um setor da classe trabalhadora constrói sua identidade. Isso exige do educador uma qualificação de ampliação de seus sentidos ao extremo para poder captar as manifestações, no seu cotidiano, da cultura popular. Sem "*a priori*" de modelar esses registros é possível se atingir ao que Brandão (1988) denomina de "*cultura em processo*" como a maneira mais adequada para se superar o estático contido no termo "*cultura popular*", ou seja, para o "*quebrar da embalagem pronta*" desse conceito e "para lidar com o que vem sendo culturalmente vivenciado nas elaborações cotidianas".

A partir disso se pode entender, sempre com os limites da provisoriidade, como a catação do lixo preside a constituição de suas identidades. Com o auxílio do texto riquíssimo de Luiz Fernando Dias Duarte (1987) se pode entender como o viver do lixo qualifica a unidade produtiva familiar. Crianças e adultos, em diferentes e complementares tarefas, atuam nas ações que vão de coleta na rua até a comercialização, e isto passa a ser uma rotina que perpassa as mais diversas instâncias do cotidiano. Do levantar ao dormir, na casa e na rua,

com bom ou mau tempo, permeado por celebrações religiosas e por (des) encontros do afetivo, — aquela referência do lixo impregna-se de tal forma que o olhar sempre está atento ao que possa representar *sobra* (que se torna sinônimo de matéria-prima) e sobrevivência.

Para a superação do que seja "*marginal*", no conjunto da produção econômica, como sendo algo fora do modo de produção capitalista, as críticas de Oliveira são suficientes — mas para a noção de "*marginal*" como sinônimo de preguiçoso, indolente e vagabundo — quem nos auxilia? É exatamente alguém como Kowarick que já auxiliou na análise econômica anterior tanto quanto Oliveira ele recupera a história da noção de vadiagem imposta ao escravo liberto e que até hoje ainda permanece nas representações sobre o trabalhador nativo.

A identidade então se constitui por reação a esse tipo de estigma imposto pelo senso comum — mas muito também pela própria atividade cotidiana, na qual os catadores são determinados a agir permanentemente para a garantia do mínimo para sobreviver. Este é um momento importante para ser compreendido por aqueles que trabalham, como educadores populares, junto com esse segmento das classes subalternas. É que, em contraste com o estereótipo da vadiagem, neste caso, estes sujeitos se defendem por uma ação individual de trabalho constante. A questão se encontra mais na instância da combinação desses sujeitos num projeto cooperativo, ou seja, em relação ao trabalho o catador não se omite a essa ação, mas sim na sua forma organizada cooperativamente.

Combinado com o item acima temos, por parte da constituição da sua identidade, o acesso à mobilidade, através da representação dos outros catadores hoje com segurança econômica garantida. É interessante que isso não ocorre por uma superação de um polo oposto, como na fábrica através dos capitalistas-empregadores. Existe, entre os produtores de lixo (industrial e/ou doméstico) e os catadores, um conjunto de intermediários que, a partir do recolhimento de um lixo privilegiado, se tornavam donos de alguns setores (por exemplo: aparas de papel da indústria,

ou de bancos) que lhes garantem uma atividade sem interrupções e com esquema de vendas garantido. Existem até conflitos abertos entre estes catadores-ricos que mantêm um mercado cativo não permitindo qualquer novo concorrente. Mas a imagem de que o lixo produz riqueza, através do já acontecido com seus “*ex-colegas*” também é alimentada pelo mito do tesouro escondido. Correm histórias fantásticas de descobertas de jóias, talheres de prata, dinheiro, etc., entre os restos dos lixos domésticos. A ascensão social, possível e individual, rotineiramente compõe o referencial que permite, trabalhando num setor como esse, compensar o caráter de “*serviço sujo*” pelo milagre, pelo inusitado.

Na trajetória diária dos catadores em suas pequenas carroças, entre as ilhas e as zonas centrais de Porto Alegre, se fortalece a imagem que a família tem de si, vis-a-vis aos outros espaços e às outras pessoas. É contrastante essa cena: — os catadores se vestem com roupas caracteristicamente escuras e até rasgadas pelo seu uso de segunda mão e lavadas nas águas poluídas e barrentas do rio Guaíba. Outra comparação que se estabelece é entre os animais que compõe a caravana dos catadores, cavalos e muitos cães e os animais de estimação das famílias das residências da cidade. Mas além desses e outros contrastes, como por exemplo o ato de comer restos de comidas, existe o momento da volta ao seu local de origem: a periferia. Em outras palavras, a cada dia parece se renovar o sonho da aproximação com outras situações mais ricas e isso se interrompe também diariamente no momento da volta. Como num ato de resignação ao mundo real, o catador volta para sua residência para relatar o mundo dos outros para seu grupo familiar. O papel do homem se fortalece, pois a ele cabe trazer o “*recurso*” econômico para casa e a isso se associa deter a informação sobre o mundo externo, deixando a mulher em situação de dependência.

Outro aspecto significativo que se verifica é o início da constituição de uma comunidade. O espaço do “*nosso*” em oposição ao “*deles*” está se formando a partir da situação histórica e concreta de estarem os catadores morando em ilhas, onde a tradição comunitária dos ilhéus

(nativos) existia (no tempo em que a pesca propiciava a ação coletiva e necessária entre os pescadores: preparar o barco; lançar as redes e retirá-las. A distribuição do excedente também ocorria da pesca).

Nesse conjunto de concretudes — formação da identidade desse segmento das classes subalternas — surge o papel da educação pelo trabalho num ato produtivo e coletivo, num espaço físico que é também seu local de moradia. Num galpão comunitário, se estabelecem as primeiras discussões através da palavra compartilhada e das propostas reais de ação no campo produtivo.

É nesse momento que a proposta do mutirão desafia as análises feitas “*de fora*”. Nós, pesquisadores, costumamos não privilegiar em nossos estudos esses sujeitos como significativos num processo de transformação social. Apesar de que o caminho percorrido nos encontros como as CBEs e ANPEds tem demonstrado em parte a superação desse tipo de limite. Mas quando tais análises “*enquadram*” no terreno do dispensável as tentativas de educação pelo trabalho, como um retrocesso no caminho de mudanças e até mesmo como sendo tais soluções um exemplo de paternalismo por parte do Estado, é necessário buscar um esclarecimento numa reflexão crítica e qualificada de José de Souza Martins (1986). Um momento de rara sensibilidade, motivado por seu engajamento teórico e concreto, permite uma compreensão do caráter provisório (mas necessário) do cooperativo, via mutirão, no momento conjuntural em que vivemos no Brasil de hoje. Tomei a liberdade de trazer a referência do mutirão como solução encontrada pelos pequenos produtores rurais, análise feita por Martins e tentei adaptá-la ao setor “*lumpen*”.

Mas qual a contribuição desse tipo de análise? Respondo em primeiro lugar para a quebra do sentimento de impotência anunciado no início deste artigo. Vejo que mais do que uma contribuição analítica (ampliando a necessidade de se rever conceitos cristalizados de classe social) é a possibilidade do educador popular superar seus limites impostos por manuais prescritivos (por exemplo: da Editorial Progresso ou de Cartilhas dogmáticas em termos de soluções).

Ora, não é por vontade de, gratuitamente, "*pichar*" esse tipo de ação junto aos setores populares, mas sim é pelo enorme leque que compõe a Cultura Popular ("*em processos*") o qual demanda uma vigilância teórico/metodológica.

Por último vale salientar que, nas ações de educação popular, as representações sobre ESTADO se transformam na prática. De um grupo "*marginal*" em completa dependência das benesses (migalhas) do Estado se vão agrupando pessoas em situações educativas — pelo trabalho — com um projeto superador de sua situação dependente. Não há nenhuma vontade de se parar no processo educativo ao ponto de remeter o "*trabalho com o lixo*" para o exótico contemplativo das agências de financiamento, seus intelectuais daqui e os internacionais. Pelo contrário, é a chance de usar o provisório, para resolver o imediato, e para propor também o futuro. Exemplo de sensibilidade nesse campo de educação popular encontramos no texto do Victor Vincent Valla (1987) sobre a "*questão da verba PÚBLICA*", um dos reais caminhos para que o Estado deixe de ser aquela instituição "*doadora*" de bens (e votos), para ficar na posição de *cobrança* dos direitos de uma *população* explorada. É por aí que noções de direito (como direito sobre a propriedade) deixam de ficar ao nível do jurídico para ser o direito "*moral*". Nesse momento a noção de direito exige, do analista e do educador popular, um conhecimento que transcenda o referencial legalista do termo; mais uma vez Martins nos esclarece sobre esse item quando de suas análises a respeito da questão da terra e dos lutos no campo.

Concluindo:

Para concluir este ensaio posso afirmar que, utilizando a noção de "*cultura em processo*" do Brandão (1988), precisamos ultrapassar os limites das soluções prontas e ao mesmo tempo do imobilismo, que provoca momentos extremamente ambíguos nas manifestações da cultura popular em seu cotidiano.

Com essa perspectiva, e nos munindo de referências teóricas e metodológicas de autores que se debruçam sobre questões nessa área, como Brandão e Martins, é possível compreendermos as proposições, sempre polêmicas, de Miguel Arroyo. É nesse final que surge a *escola* para nossa análise. Arroyo tem permanentemente desafiado os educadores messiânicos, ou seja, aqueles professores e intelectuais que pensam na transformação ao nível do discurso articulado, como se suas idéias fossem o único referencial para o desencadear das consciências. Especialmente a concepção de escola que setores burgueses têm, como sendo o local privilegiado para a adequação à sociedade, para os assim chamados "*marginais*" — combina-se com os de alguns colegas progressistas (ditos) que, a partir da confusão entre conteúdo e conhecimento, transformam o primeiro como o caminho para a mudança social. Mais do que nunca Arroyo provoca a todos nós, devolvendo ao Estado a responsabilidade sobre a materialidade da escola pública e alerta os professores para não caírem nas soluções acomodadoras que partem do discurso pedagógico: sem negar a existência da escola e sim trazendo para ela a função que lhe cabe, como espaço de realização das individualidades dos seus alunos, e levando a questão da conscientização para o terreno da luta concreta do trabalhador. No caso, também serve a apropriação que faço de um termo que Marília Sposito trouxe de Lefebvre: territorialidade. Nessa perspectiva o embate entre os interesses das classes subalternas em relação à escola deixa de ser travado no espaço físico da escola para se efetivar nos outros locais da existência de seus frequentadores: o Sindicato, a fábrica, o salão de festas, etc. Nesse outro terreno a escola, estará enfrentando um novo código, sendo questionada em seu papel de representante oficial do Estado. Nessas duas idéias, de Arroyo e Sposito, fica clara a contribuição para a análise sobre os catadores: o educativo obtido cotidianamente no aprendizado "*pelo trabalho*" existe num campo fora da instituição escola. As questões da escola passarão a fazer parte de um conjunto maior de reivindicações e permitirão um processo que, aos poucos,

respeitando ainda a “credencial” fornecida por ela (o diploma — para conseguir emprego) traga para si uma função menos de “*tem que ser*” (moral da transformação crítica) para uma instância possibilitadora de encontros entre sujeitos reais. O exemplo da Francisca no texto de Haddad (1987) evidencia este fato já acontecido com a escola e o trabalhador de setores “*menos nobres*” do mundo do trabalho (“as domésticas”).

Concluindo, o *provisório* está na ultrapassagem do atual estágio da condição de trabalho dos catadores. O mutirão além de ser uma organização material de produção frente ao emergencial da sobrevivência, é o projeto que se gesta de uma nova organização social. O *provisório* exige dos intelectuais sensibilidade na superação de conceitos cristalizados sobre o real.

- BRANDÃO, Carlos R. e NOGUEIRA, Adriano. A contribuição da Antropologia. In: *Na escola que trazemos*. (org. P. Freire, A. Nogueira e D. Mazza). Petrópolis, Vozes, 1988.
- DUARTE, Luiz Fernando Dias. De bairros operários sobre cemitérios de escravos: um estudo de construção social de identidade. In: *Cultura e Identidade Operária (aspectos da cultura de classe trabalhadora)*. Coord. p/ José Sérgio Leite Lopes. Rio de Janeiro, Ed. UFRJ, Museu Nacional Marco Zero, 1987.
- HADDAD, Sérgio. Ensino Supletivo Noturno. In: *Da escola carente a escola possível*. São Paulo, Loyola, 1987.
- KOWARICK, Lúcio. Movimentos Urbanos no Brasil Contemporâneo: uma análise da literatura. In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. São Paulo, vol. 1, nº 3, fev/1987.
- MARTINS, José de Souza. *Não há terra para plantar neste verão*. Rio de Janeiro, Vozes, 1986.
- OLIVEIRA, Francisco de. *O Elo Perdido, Classe Social e Identidade de Classe*. São Paulo, Brasiliense, 1987.
- _____. *Economia Brasileira: crítica à razão dualista*. 4ª ed. Rio de Janeiro, Vozes, Cebrap, 1981.
- THOMPSON, E. P. *A formação da classe operária inglesa*. Rio de Janeiro, Paz e Terra. A árvore da liberdade, vol. 1, 1987.
- VALLA, Victor Vincent. *A Questão da Verba Pública*, Petrópolis, Vozes, 1987.

* * *

Nilton B. Fischer é professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Currículo e poder

MICHAEL W. APPLE

Muito embora tenha havido um progresso substancial nos últimos vinte anos em nossa habilidade para examinar criticamente o sistema educacional e seu funcionamento interno, há ainda um número considerável de educadores que vêem o currículo de uma nação, região ou escola como um corpo neutro de conhecimento. De acordo com essa visão, o currículo é constituído pelos fatos, habilidades e valores que “nós” selecionamos para transmitir às gerações futuras. Na verdade, há um fortalecimento dessa posição, em parte estimulado por uma renovada ênfase na organização do currículo em torno de um conteúdo central que todo cidadão deveria supostamente conhecer.

A popularidade de livros tais como o de E.D. Hirsch, *Cultural literacy*(1) — com sua listagem do conhecimento consensual que todos os indivíduos devem saber se quiserem ser considerados como “culturalmente alfabetizados” — e o movimento em direção a um currículo central nacionalmente estabelecido na Inglaterra mostram o apoio crescente que essa posição vem novamente ganhando. Entretanto, como a literatura da sociologia do conhecimento escolar tem tão claramente indicado, essas suposições do senso comum a respeito do consenso e da neutralidade encobrem as realidades do poder e do conflito que fornecem as condições para a existência de qualquer currículo (2). Quem é o

“nós” que decidiu que essa reunião particular de conhecimentos era apropriada? Que conjuntos de suposições sociais e ideológicas definem o conhecimento de alguns grupos como sendo legítimo enquanto o conhecimento de outros grupos não é nunca oficialmente transmitido? Como a distribuição, produção e controle de conhecimento está relacionada às estruturas de desigualdade na sociedade mais ampla?

Naturalmente essas não são questões fáceis de serem respondidas, por uma série de razões. Primeiramente, pelo fato de que muitos educadores ainda tendem a tratar o currículo simplesmente como “conhecimento a ser aprendido” (aquilo que tem sido chamado de a “tradição do rendimento” na área do currículo)(3), os tipos de questões que eles normalmente fazem são técnicas. Elas dizem respeito às questões do “como”, não do “por quê”. As questões de técnica são importantes e precisam ser feitas; mas, uma vez que a escola não está divorciada das relações de exploração e dominação na sociedade e das lutas para superá-la, devemos perguntar o quê constitui um conhecimento política e eticamente justificável antes que nos lancemos a ensiná-lo. Em segundo lugar, a fim de responder essas questões mais criticamente orientadas devemos ter um quadro muito mais preciso das dinâmicas de classe, gênero e raça e dos antagonismos que organizam a sociedade. Finalmente, necessitamos

ter um quadro mais claro do funcionamento social contraditório da própria escola, algo que é difícil de se obter, dadas as enormes pressões econômicas, políticas e educacionais exercidas sobre as pessoas que trabalham nas escolas simplesmente para que se envolvam em estratégias melhorativas cotidianas.

Tudo isto tem implicações importantes para a forma como vemos a questão do que conta como conhecimento escolar apropriado. Como produção social, o currículo escolar não pode ser entendido de uma forma positivista. Ao invés disso, ele precisa ser entendido *relacionalmente*, como tendo adquirido seu significado a partir das conexões que ele tem com as complexas configurações de dominação e subordinação, na nação como um todo e em cada região ou escola individual. Este é o meu argumento básico neste breve artigo. Argumentarei que o currículo não existe como um fato isolado. Ao invés, ele adquire formas sociais particulares que corporificam certos interesses que são eles próprios os resultados de lutas contínuas dentro e entre os grupos dominantes e subordinados. Ele não é o resultado de algum processo abstrato, mas é o resultado dos conflitos, acordos e alianças de movimentos e grupos sociais determinados.(4)

Ao desenvolver este argumento, sugeri brevemente certas formas de analisar o conhecimento escolar. Aponderei para o poder das dinâmicas de classe, raça e gênero como determinantes, em parte, da forma e do conteúdo do currículo e para as complexas interações entre as “esferas” econômica, política e cultural na sociedade numa época de enorme crise.. Eu afirmei, entretanto, que seria impossível compreender completamente como os currículos funcionam e como eles são produzidos a partir das relações de poder, conflitos e acordos sem termos um quadro mais completo do que a própria escola faz nos países capitalistas. O que é que a educação faz?

O que as escolas fazem

Como observa David Hogan, é difícil separar questões educacionais de ques-

tões “políticas” mais amplas. Ele identifica quatro categorias desse tipo de questões. Embora não mais que tipos ideais, elas incluem:

(...) política estrutural centrada na natureza e na intensidade do alinhamento da escola com a economia (por exemplo, conflitos a respeito da educação profissional) e conflitos a respeito da estrutura das relações de autoridade dentro das escolas (por exemplo, conflitos a respeito da centralização da autoridade administrativa, sindicalização e profissionalismo); política do capital humano gerado pelos esforços de pais e comunidades para aumentar as taxas de retorno de seus filhos ou das crianças de suas escolas relativamente a outras crianças ou outras escolas; política de capital cultural criada por conflitos a respeito de definições opostas de conhecimento legítimo, isto é, conflitos a respeito da distribuição de autoridade simbólica na sociedade (por exemplo, conflitos a respeito do conteúdo curricular ou sobre livros didáticos); e finalmente, a política de deslocamento, na qual as questões educacionais (com frequência, mas nem sempre, conflitos do tipo capital cultural) tornam-se substitutos de outros tipos de conflitos não-educacionais na comunidade (5).

As categorias de Hogan são importantes. Os conflitos a respeito do conhecimento, dos bens e serviços econômicos e das relações de poder dentro e fora da escola são todos de extrema importância. A fim de entender essas complexas questões, precisamos deixar de pensar as escolas como sendo locais que procuram apenas maximizar o rendimento acadêmico dos alunos. Ao invés dessa perspectiva mais psicológica e centrada no individual, precisamos interpretar a escola de forma mais social, cultural e estrutural. Uma série de questões organizam essas interpretações. O que é que a educação faz neste contexto mais amplo? Quando ela o faz, quem se beneficia?

Em geral, a investigação recente a respeito dos papéis social, ideológico e econômico de nosso aparato educacional tem apontado para três atividades nos quais as escolas se envolvem. Embora elas estejam claramente inter-

relacionadas, essas funções consistem em auxiliar nos processos de acumulação, legitimação e produção (6). Primeiramente, as escolas auxiliam no processo de acumulação ao fornecer algumas das condições necessárias para a recriação de uma economia dirigida para a desigualdade. Elas fazem isto, em parte, através dos processos internos de classificação e seleção dos alunos com base no "talento", reproduzindo assim — através de sua integração num mercado de credenciais (títulos e diplomas) situado num sistema de segregação urbana — uma força de trabalho hierarquicamente organizada (7). Tem-se argumentado que, como os alunos são hierarquicamente classificados — uma classificação freqüentemente baseada nas formas culturais dos grupos dominantes (8) — a diferentes grupos de alunos são ensinados diferentes valores, normas, habilidades, conhecimentos e disposições, de acordo com sua raça, classe e sexo. Dessa forma, as escolas ajudam a atender a necessidade que tem a economia de uma força de trabalho estratificada e ao menos parcialmente socializada (9).

Neste ponto devemos ser bastante cautelosos. Facilmente podemos fazer parecer que tudo que é relativo à educação pode ser reduzido às necessidades da divisão do trabalho ou das forças econômicas fora da escola. Uma tal perspectiva — comumente chamada de modelo base/superestrutura — é demasiadamente simplista e mecanicista (10). Evitar esse reducionismo, entretanto, não significa que não é ainda essencial ter em mente que existem conexões bem reais entre a economia e a atividade de classificação e seleção realizada pela educação.

Em segundo lugar, as escolas são importantes agências de legitimação (11). Isto é, elas são parte de uma complexa estrutura através da qual os grupos sociais adquirem legitimidade e através da qual as ideologias sociais e culturais são recriadas, mantidas e continuamente reeleboradas. Assim, as escolas tendem a descrever tanto o seu funcionamento interno quanto o da sociedade como sendo meritocrático e levando inexoravelmente à justiça econômica e social generalizada. Dessa forma, elas reforçam a crença social de

que as instituições principais de nossa sociedade são igualitárias em termos de raça, classe e sexo. Infelizmente, os dados disponíveis sugerem que isto não é bem assim. Na verdade, como uma série de investigações têm demonstrado, *slogans* pluralistas à parte, o que vemos é um padrão no qual os 20 por cento mais ricos da população consistentemente obtêm mais vantagens que os 80 por cento mais pobres (12). Considerando a ressurgente política dos regimes direitistas nas sociedades capitalistas avançadas, essa disparidade pode ser ainda mais exacerbada (13). Em essência, embora a "sociedade capitalista avançada" tenha de fato um certo grau de pluralismo, sua intensidade tem sido grandemente exagerada e seu caráter tem mudado notavelmente à medida que tanto os setores empresariais quanto os setores operados pelo Estado têm, de forma crescente, obtido o controle de mais e mais segmentos de nossas vidas (14).

Entretanto, o papel da escola no processo de legitimação não está limitado a fazer nosso sistema sócio-econômico parecer natural e justo ou a separar os grupos uns dos outros. Uma vez que as escolas também fazem parte das instituições políticas de nossa sociedade, parte do *Estado*, elas devem também legitimar a *si próprias*. Isto é, não somente a economia, mas o aparato educacional e a burocracia estatal e o governo em geral têm suas próprias necessidades de legitimação. Eles também devem obter o consentimento dos governados, especialmente desde que numa época de crise real nas relações de autoridade e na economia, o próprio Estado torna-se uma arena de grande conflito. Isto significa que a educação *será* freqüentemente orientada por tendências mais democratizantes que a economia capitalista. Assim, pode acontecer que nem sempre a necessidade de legitimação esteja em sintonia com as exigências da economia. Isso complica consideravelmente a questão, mas não será difícil encontrarmos exemplos desse fenômeno. Por exemplo, no relatório patrocinado pelo governo americano, *A nation at risk*, o qual, em quase todas as passagens, salienta as necessidades da "re-industrialização" e do capital, há uma opção consciente no sentido de

evitar o elitismo de reivindicar mais separação das turmas de estudantes por "habilidade" (*tracking*) e mais verbas para a educação de superdotados. O relatório, ao invés disso, de forma geral, decide enfatizar a elevação da qualidade para o "estudante médio". Se procedesse de forma diferente, o relatório teria sua aceitabilidade ameaçada.

Finalmente, o aparato educacional como um todo constitui um conjunto importante de agências de produção. Esse é um argumento um tanto complexo, mas seus pontos básicos são bastante claros. Nosso modo de produção, distribuição e consumo requer níveis elevados de conhecimento técnico/administrativo para a expansão de mercados, para a indústria armamentista, para a criação artificial e a estimulação de novas necessidades de consumo, para o controle e divisão do trabalho e para as inovações comunicativas e técnicas necessárias para aumentar ou manter a participação da empresa no mercado ou para aumentar as margens de lucro e, de forma não menos importante, para o controle cultural (15). As escolas e as universidades acabam por ajudar na produção desse conhecimento. Como centros de pesquisa e desenvolvimento cujos custos são socializados (isto é, repartidos entre todos nós de forma que o capital não tenha que pagar a maior parte do custo) e como campo de treinamento para os futuros empregados da indústria, as universidades, por exemplo, exercem um papel essencial no processo de tornar disponível o conhecimento tecnicamente utilizável, do qual grande parte de nossas indústrias baseadas na ciência depende e no qual a indústria cultural está baseada.

Ao mesmo tempo, o conhecimento técnico/administrativo exerce um outro papel, menos econômico, na educação. As próprias escolas estão crescentemente dominadas pela ideologia tecnicista. Os principais programas curriculares, pedagógicos e de avaliação em uso, digamos, nos Estados Unidos (e devemos lembrar que os Estados Unidos exportam esses programas e técnicas para um grande número de países) são quase todos notavelmente comportamentais e redutivos em sua orientação. Ademais, ao tentar reduzir todo o conhecimento que é ensinado a compor-

tamentos atomizados, como é frequentemente o caso hoje, muitas práticas escolares reduzem também a esfera cultural (a esfera do discurso democrático e das compreensões coletivas) à aplicação de regras e procedimentos técnicos. Em essência, também nesse caso questões referentes ao "por quê" são transformadas em questões referentes ao "como". Quando isso se combina com o fato de que o ensino do conflito está usualmente ausente do currículo, o debate e a conscientização política e ética são substituídos pelas ideologias instrumentais (16). Nessas circunstâncias, os papéis ideológico e econômico das escolas frequentemente se cruzam.

Ao dizer isso, entretanto, outra vez devemos ser bastante cuidadosos para não cair na armadilha do economicismo. A própria noção de que o sistema educacional contribui para o processo de produção de conhecimento econômica e ideologicamente útil aponta para o fato de que as escolas são tanto instituições culturais quanto econômicas. Ao definir o conhecimento de certos grupos como legítimo para a produção e distribuição enquanto o conhecimento e tradições de outros grupos são considerados impróprios como conhecimento escolar, as escolas contribuem não apenas para a produção de conhecimento técnico/administrativo útil, mas para a reprodução da cultura e das formas ideológicas dos grupos dominantes.

Mesmo assim, entretanto, como a pesquisa recente sobre a cultura dos jovens de classe trabalhadora tem demonstrado, os estudantes podem muitas vezes rejeitar as ideologias e o conhecimento dominantes (17). A escola, nesse caso, serve como um local para a produção de práticas culturais alternativas ou de oposição. Essas práticas podem não servir de nenhuma forma direta para as necessidades de acumulação, legitimação ou de produção do Estado ou do capital. Assim, exatamente como no caso das necessidades relativamente autônomas de legitimação por parte das instituições do Estado a que me referi, existe uma dinâmica cultural parcialmente autônoma em operação também nas escolas, uma dinâmica que não é necessariamente redutível aos resultados e pressões do processo de acumulação de capital.

Essa breve descrição obviamente não esgota o que as escolas fazem. Entretanto, minhas principais asserções são: não podemos entender plenamente o currículo a menos que primeiramente investiguemos como nossas instituições educacionais estão situadas numa configuração mais ampla de poder econômico, cultural e político; e isso exige que nos esforcemos por examinar as *diferentes* funções que elas cumprem em nossa formação social iníqua. Ademais, embora precisemos deslindar os vários papéis que as escolas exercem, não devemos necessariamente supor que as instituições educacionais serão sempre bem sucedidas em levar a termos essas funções. Esse processo de acumulação, legitimação e produção representam pressões estruturais sobre as escolas, não conclusões garantidas. Em parte, a possibilidade de que a educação possa ser incapaz de levar a termo o que é "exigido" por essas pressões torna-se mais factível pela circunstância de que essas três funções são freqüentemente *contraditórias*. Elas podem às vezes trabalhar umas contra as outras.

Um exemplo atual talvez possa ser de utilidade nesse caso. Numa época de crise fiscal, numa série de países a indústria tem exigido um número menor de empregados com altos salários e níveis elevados de educação. A necessidade decrescente de empregados com níveis elevados de educação e os problemas das rendas decrescentes trazidos pela atual crise econômica têm criado uma crise concomitante nas instituições educacionais e no governo. As classes dominantes e a indústria começaram a questionar a necessidade de se ter um número tão grande de estudantes com uma educação geral. A própria base de aceitação dos modos usuais de funcionamento da educação está sob ameaça. Para fazer frente aos problemas do suporte monetário decrescente e do questionamento de suas ações, a burocracia do Estado e seu aparato educacional (estimulados pelas pressões econômicas e pelos funcionários dos escalões mais altos no próprio governo) estão introduzindo mecanismos altamente centralizados de custo-benefício e de prestação de contas, "critérios" mais duros, verbas reduzidas para a educação superior e outros "supérfluos", estão

reintroduzindo o ensino de "habilidades básicas", e assim por diante. Nesse processo, entretanto, outros segmentos da população podem começar a perder confiança na autoridade e na legitimidade do governo uma vez que o que eles vêem nesse arrocho é realmente a criação de desigualdades e de redução das possibilidades de progredirem. Nesse caso, duas das funções da escola entram em conflito. A política educacional vê-se realmente apanhada numa situação contraditória. Ela deve ajudar no processo de recriação de uma força de trabalho econômica e ideologicamente arrochada e ao mesmo tempo manter sua legitimidade perante outros grupos. A necessidade que o Estado tem de consentimento, portanto, às vezes, entra em contradição com as pressões exercidas sobre ele por condições econômicas cambiantes (18).

Essa é, obviamente, uma leitura demasiado economicista de uma situação mais complexa. Uma análise mais completa teria que incluir tanto as relações cambiantes de poder e prestígio dentro da própria "academia" quanto as pressões políticas e culturais geradas a partir de baixo. Essas pressões são também geradas por diferentes grupos dentro do Estado em favor de uma ênfase mais fortemente controlada e "profissionalizante" na educação, algo que analisei em outro trabalho (19). Entretanto, essa leitura serve para salientar o fato de que o aparato educacional se vê freqüentemente no meio de uma série de demandas potencialmente conflitantes. "Resolver" um conjunto de problemas pode exacerbar outros. Atacar abertamente os problemas da desigualdade econômica pode criar tensões por causa das outras funções que a educação "deve" exercer.

Entretanto, colocar o foco numa única exigência a ser supostamente atendida pelo sistema educacional — tal como, digamos, seu papel ideológico e econômico na reprodução da divisão social do trabalho — não fornece uma interpretação adequada de sua posição como um local para outros tipos de ação. Como Roger Dale tem argumentado de forma tão convincente, qualquer das demandas postas sobre a educação somente pode ser plenamente compreendida quando analisamos a *relação* entre ela e as outras demandas estru-

turalmente geradas postas sobre a escola. E essas relações são freqüentemente contraditórias (20). Retornando à citação de Hogan feita no início, podemos ver que as forças e conflitos econômicos não explicam totalmente o que a educação faz. Os conflitos a respeito de conhecimento e poder, a respeito de cultura e política, cruzam-se com as determinações econômicas.

Poder e cultura

Considerando as pressões freqüentemente contraditórias exercidas sobre a escola em geral, deveríamos esperar que o próprio currículo corporificasse essas demandas conflitantes. A própria "cultura oficial" da escola situa-se dentro dessas relações de poder e de exigências contraditórias. Um conceito-chave é aquele que Raymond Williams chamou de *tradição seletiva* (21). A partir de um universo inteiro de conhecimento possível, somente uma parte limitada é reconhecida como conhecimento oficial, como conhecimento "digno" de ser transmitido às futuras gerações. Entretanto, não é apenas o conteúdo que deve nos preocupar. A forma do currículo, o modo pelo qual ele é organizado, também merece uma atenção cuidadosa. Tanto o conteúdo quanto a forma são construções ideológicas. Ambos representam a complexa conexão na qual o controle cultural tem um importante papel (22). A seleção de ambos constitui-se freqüentemente num acordo produzido a partir das tentativas do sistema educacional para resolver os problemas causados por seus papéis contraditórios. O currículo, portanto, não será usualmente unitário, mas ele próprio corporificará tendências contraditórias.

Naqueles países com controle centralizado sobre o currículo e com uma forte tradição de cultura de elite ou aristocrática, a forma e o conteúdo curricular dominantes conterão importantes elementos dessas tradições elitistas *residuais*. Entretanto, eles freqüentemente coexistem lado a lado com a cultura *emergente* das tendências e frações de classe modernizantes da sociedade (23). Dependendo do equilíbrio do

poder cultural e econômico, as tradições residuais fornecerão, com freqüência, as linhas principais do que será considerado conhecimento legítimo e atuarão de forma a presidir tanto o estilo quanto o conteúdo da cultura de elite e seus possuidores.

Na França, por exemplo, tem havido tentativas para "modernizar" o sistema educacional e vinculá-lo mais diretamente tanto às necessidades evidenciadas na cultura emergente da nova classe média, que obtém avanços através da posse de conhecimento técnico/administrativo, quanto aos interesses dos grupos recentemente enriquecidos. Entretanto, mesmo considerando esse movimento parcialmente bem sucedido, que gostaria de ver uma conexão mais estreita entre o currículo e o conhecimento economicamente útil, o sistema educacional — através de sua série de exames — coloca um valor crescentemente mais elevado na "cultura geral", no estilo, nos "gostos" e no capital cultural dos grupos de elite tradicionais, à medida que se avança para os níveis mais elevados do sistema (24). Embora os parâmetros da cultura legítima ou de *status* elevado tenham sido estabelecidos em torno das formas culturais residuais que caracterizam a elite, a luta constante entre a elite tradicional e aqueles grupos que estão conseguindo ter algum controle sobre o conteúdo e a forma dos exames significa a existência de grandes tensões.

Aqueles que conseguem ingressar em algumas das escolas superiores de mais prestígio, entretanto, tais como as *grandes écoles*, são reconhecidamente tidos como possuindo *tanto* o capital cultural residual quanto o capital cultural emergente. Há também uma relação relativamente forte entre o sucesso obtido pelos estudantes na corrida acadêmica dessas escolas e sua trajetória de classe. Grande parte dos estudantes que se saem bem nessas escolas são já "possuidores" dos gostos, estilos e hábitos que estão corporificados nas tradições culturais de elite por causa de suas histórias familiares (25).

Bourdieu explica desta forma como a cultura, os hábitos e os "gostos" de elite funcionam:

A rejeição do divertimento baixo, grosseiro, venal, servil — numa palavra, natural — a qual constitui a esfera sagrada da cultura, implica numa afirmação da superioridade daqueles que podem se satisfazer com os prazeres sublimados, refinados, desinteressados, gratuitos, distintos, que estão para sempre interditos aos profanos. Daí porque a arte e o consumo cultural estão destinados, consciente e deliberadamente ou não, a exercer a função social de legitimar as diferenças sociais (26).

Ele vai adiante, para dizer que essas formas culturais, “através das condições econômicas e sociais que elas pressupõem(...) estão ligadas aos sistemas de disposições (habitus) característicos das diferentes classes e frações de classes”(27). Assim, a forma e o conteúdo cultural funcionam como sinalizadores de classe (28). A atribuição de legitimidade a esse sistema de cultura, através de sua incorporação ao currículo oficial centralizado, cria, portanto, uma situação na qual os sinalizadores de “gosto” tornam-se sinalizadores das pessoas. A escola torna-se uma escola de classe.

Entretanto, as crises são ameaças também para os sistemas de legitimação cultural e, como observei, o poder da cultura residual dos grupos de elite deve competir sempre com a cultura emergente dos grupos poderosos novos dentro do Estado e da sociedade mais ampla. Assim, não se trata simplesmente de uma questão de interpretar a forma e o conteúdo do currículo como uma simples expressão de dominação. Na realidade, o fato de que as escolas são na verdade parte do Estado, parte do aparato político da sociedade, fornece algumas das condições para uma tal seleção mais ampla de cultura, dada a necessidade relativamente autônoma de legitimação por parte do Estado. Não há nenhuma garantia, entretanto, de que essa seleção mais ampla resultará em vantagens apreciáveis para os grupos que usualmente não têm nenhum poder significativo (por exemplo, grupos da classe trabalhadora), uma vez que freqüentemente o currículo é o resultado de conflitos, dentro do Estado, entre as classes médias e a elite. Devo voltar a

este ponto mais adiante.

A situação é ainda mais complicada naqueles países em que as autoridades centrais têm menos controle sobre o currículo. Como demonstrei num artigo anterior, nos Estados Unidos, por exemplo, em que o currículo é geralmente definido pelo livro didático, o controle do currículo reside num nexo complexo de forças, incluindo o mercado capitalista de publicações de livros didáticos, as decisões políticas e educacionais a respeito da aprovação de livros didáticos tomadas pelos distritos escolares e estados individuais e *lobby* de grupos de pressão (29). Isto faz com que a resposta do Estado e do capital à presente crise seja mais difícil de ser coordenada e seja mais conflitiva.

Assim, na ausência de um ministério central, a maioria dos distritos escolares nos Estados Unidos desenvolveu objetivos curriculares e programas próprios. Entretanto, o importante não são esses objetivos e programas. O currículo efetivo, aquele que a maioria dos professores tende a seguir, é constituído pelos livros didáticos padronizados, comercializados pelos grandes editores capitalistas. Aproximadamente vinte estados têm mecanismos oficiais para decidir quais livros didáticos serão aí utilizados. Esses mecanismos usualmente tomam a forma de comissões politicamente designadas, que então decidem quais livros didáticos são aprovados. Sob muitos aspectos essas comissões realmente controlam a forma e o conteúdo dos livros didáticos para o primeiro e segundo grau em todo o país, incluindo aqueles estados que não têm comissões estaduais oficiais. Atualmente, o processo de seleção do livro didático em dois estados — Texas e Califórnia — determina amplamente o que é ensinado no resto do país. Uma vez que entre 20 a 30 por cento de todos os livros didáticos são adquiridos por aqueles dois estados, as pressões sobre os autores e editores para obterem aprovação para todo seu conteúdo e organização na Califórnia e no Texas é imensa (assim como as pressões exercidas sobre as comissões por grupos da direita e pelo capital para tentar garantir que seu conhecimento seja visto como o mais legítimo). Para um editor, não obter aprovação significa perder milhões

de dólares. Assim, a forma como esses estados particulares lidam com suas próprias crises, a forma como as escolas respondem a essas necessidades de acumulação, legitimação e produção estabelece grande parte das condições para o currículo da nação como um todo.

As diferenças entre aqueles países capitalistas nos quais o “conhecimento legítimo” é definido mais pelas autoridades centrais e aqueles nos quais os currículos são definidos de uma forma mais fluida apontam para algo de importância fundamental. As formas pelas quais a educação responde à crise atual e os interesses que em última instância orientam sua resposta dependem das conexões específicas entre a educação, o Estado e as culturas popular e de elite naquele país em particular. A resposta curricular depende também fundamentalmente do equilíbrio relativo de poder entre os grupos em conflito, seja dentro do Estado, seja em relação às políticas articuladas pelo Estado (30).

Os argumentos de Bernstein são bastante úteis nesse caso. As classes e as frações de classe dentro do aparato cultural da sociedade não são necessariamente as mesmas que controlam o aparato econômico (31). As instituições políticas e culturais têm suas próprias histórias e necessidades internas. Elas seguem essas necessidades dentro dos limites impostos pela dinâmica econômica, mas elas têm uma autonomia relativa. Assim, não devemos esperar que os grupos economicamente dominantes serão simplesmente capazes de facilmente impor seus próprios interesses ideológicos sobre o currículo em todo e qualquer momento. As frações de classe dentro das instituições culturais do Estado, e dentro do Estado em geral, têm seus próprios interesses a perseguir (32). Esses interesses podem ser coerentes com os interesses dos grupos dominantes. Entretanto, haverá ocasiões em que não o serão. Dessa forma haverá conflitos. O currículo será o resultado desses conflitos e de conflitos entre esses grupos econômica e culturalmente poderosos e as classes populares que desejaram tornar o currículo mais de acordo com suas próprias tradições políticas e culturais.

Dessa forma, os currículos escolares

são frequentemente o resultado de compromissos ou acordos nos quais as classes, frações de classes e movimentos sociais estão às vezes numa relação contraditória. Por exemplo, nos Estados Unidos atualmente, depois de anos de luta, um conhecimento mais honesto sobre a história das mulheres e dos grupos minoritários tem sido incorporado ao currículo. Esse conhecimento caminha lado a lado com um foco crescente na “livre empresa” e nas “vantagens” do capitalismo, tópicos que uma série de estados tem tornado obrigatórios a fim de dar uma orientação mais empresarial a seus currículos numa época de crise fiscal. Portanto, o conteúdo em muitas áreas é um amálgama pouco firme entre temas democráticos e conservadores.

Ao mesmo tempo, a forma do currículo, os princípios em torno dos quais ele é organizado, é ela própria o resultado de um acordo entre uma série de grupos. Em parte como resposta à crise que se percebe na educação, na economia, nas relações de autoridade e na legitimidade da política do Estado, o currículo é usualmente organizado em torno de princípios e procedimentos de eficiência, de consideração de custos, de prestação de contas, de objetivos comportamentais, de testes padronizados, e da retórica da individualização. Essa alteração na forma do currículo não está ocorrendo somente nos Estados Unidos. Estamos assistindo em vários países à crescente tecnificação da política e da prática pedagógicas e curriculares. Ensino e avaliação baseados na “competência”, elaboração de currículos com base em objetivos comportamentais e sistemas de prestação de contas (*accountability*), tomados de empréstimo da indústria, estão entre os indicadores de um tal movimento. Ao mesmo tempo, isso está relacionado com uma preocupação crescente com o ensino obrigatório de “habilidades básicas”, com critérios acadêmicos, com uma conexão mais estreita entre a educação e a indústria, com um maior controle centralizado sobre o currículo e o ensino, e assim por diante.

Entretanto, mesmo embora tudo isso esteja ocorrendo, não é simplesmente uma imposição dos interesses dominantes. Ao invés disso, é o resultado de uma

rede complexa de conflitos e compromissos de classe. A indústria e os grupos populistas de direita (os quais na Inglaterra e nos Estados Unidos, por exemplo, são eles próprios, às vezes, parte das classes média-baixa ou dos estratos mais elevados da classe trabalhadora, cujas vidas se vêem ameaçadas pela crise emergente nas economias e relações sociais capitalistas, têm feito uma aliança com um particular segmento da nova classe média. Assim, a ênfase que a indústria coloca na produção de “conhecimento economicamente útil”, nas habilidades e na disciplina de trabalho e num currículo que esteja mais estreitamente conectado às “necessidades” econômicas está relacionada à preocupação da nova direita com a proteção do conhecimento e valores tradicionais e com uma educação que garanta o emprego. É importante observar que essa aliança emergente tem incorporado aquela fração da nova classe média cujos próprios empregos e mobilidade dentro do sistema educacional e do Estado em geral dependem da especialização técnica e gerencial e das técnicas de racionalização e eficiência (33). Assim, como portadores do que chamei de conhecimento técnico/administrativo, seu próprio *status* e oportunidade crescente de mobilidade ascendente dependem dos tipos de controle do currículo, do ensino e da avaliação que estão sendo agora crescentemente introduzidos na educação (34).

Em grande parte pelo fato de que o currículo é sempre o resultado de pressões conflitantes sobre o sistema educacional, os movimentos sociais da classe trabalhadora, das minorias e das mulheres têm sido relativamente bem sucedidos em vários países na tarefa de obter legitimidade oficial para parte de seu conhecimento. Entretanto, numa crise econômica e política emergente, na qual os recursos financeiros não estão mais prontamente disponíveis para a educação e a educação é crescentemente pressionada para levar em conta primordialmente as necessidades do capital e dos grupos de elite, o poder de uma aliança entre grupos populistas conservadores, o empresariado e segmentos da nova classe média tornar-se-á crescentemente manifesto no conhecimento incorporado ao currículo, nos objetivos ao

qual o currículo se dirige e nos princípios em torno do qual ele é organizado. Assim, uma tradição seletiva é criada a partir de uma rede complexa de forças na qual as formas culturais emergentes da nova classe média e as frações modernizantes do capital — ambos os quais enfatizam a racionalidade burocrática, a técnica e a eficiência — juntam-se parcialmente com elementos conservadores. Este acordo ou compromisso temporário permite que a escola empregue o currículo para auxiliar no processo de acumulação, para legitimar tanto a economia quanto a si própria perante uma gama mais ampla de grupos que não simplesmente os economicamente poderosos e, ao mesmo tempo, para produzir “conhecimento útil”.

Entretanto, não creio que tal acordo possa durar por muito tempo em muitos países, uma vez que se apóia numa base bastante instável. Dois dos grupos principais dentro dessa coalizão — dentro do que Gramsci chamaria um “bloco hegemônico — não podem permanecer juntos por muito tempo, considerando-se as realidades econômicas e ideológicas atuais (35). Refiro-me especificamente às forças relativamente populistas da nova direita e as do capital. Uma vez que o capitalismo, para ser bem sucedido, precisa subverter valores tradicionais e substituí-los por necessidades artificiais, por mercadorias, deve também atingir a visão de conhecimento e valores legítimos que subjaz ao programa ideológico e educacional da nova direita. Será difícil, portanto, para a cultura emergente do capitalismo, permanecer ligada à visão cultural residual da nova direita (ou à cultura residual de elite de certos grupos dominantes). Portanto, novos conflitos políticos e culturais surgirão no próprio centro do acordo temporário atual, em muitos países, criando, a partir daí, outra vez, as condições para mais conflito e mudança curriculares.

Aumentando a visibilidade das relações raciais e de gênero

Na discussão feita até agora sobre a necessidade de relacionar o currículo e o

ensino com a formação social mais ampla, enfatizei a dinâmica de classe e as demandas contraditórias postas sobre o Estado. Embora crucialmente importante, entretanto, a classe não é a única dinâmica sobre a qual devemos nos preocupar. As dinâmicas de raça e de gênero são tão importantes quanto ela (36). O mesmo tipo de análise que sugeri — examinar a configuração específica de relações de poder dentro do Estado e entre os grupos no Estado e as classes e os movimentos sociais na sociedade mais ampla — precisa ser feita ao examinarmos o gênero e a raça. Deixem-me dar um exemplo do que quero dizer.

Vários pesquisadores têm argumentado que a tendência para racionalizar todos os aspectos importantes da educação, para colocar o currículo e o ensino sob um controle técnico e burocrático mais rígido, não é simplesmente o resultado de acordos de classe, embora, como argumentei na seção anterior deste artigo, tais acordos constituem um elemento crucial de qualquer explicação de como as políticas curriculares se desenvolvem. Ela é também a corporificação da lógica masculina. Ela desvaloriza as preocupações com a comunhão entre as pessoas e o afeto (37). A importância desse ponto é reforçada pelo fato de que, em um grande número de países, o ensino — e especialmente o ensino na escola elementar — é geralmente construído como sendo “trabalho feminino”. Assim, as tentativas crescentes por parte das autoridades centrais para racionalizar o ensino e para obter maior controle sobre o currículo, a pedagogia e a avaliação, numa época de crise de acumulação e legitimação, podem ser também vistas como um ataque, embora não necessariamente consciente, contra o autocontrole do processo de trabalho das trabalhadoras do sexo feminino, em particular. As coalizões ideológicas formadas nesse caso tornam-se bastante complicadas.

As implicações disso são muito importantes. Isso está relacionado ao processo de desvalorização e desqualificação dos trabalhos das mulheres que vem se desenrolando há algum tempo nos países industrializados. Como argumentei com algum detalhe em outro trabalho, é praticamente impossível

compreender plenamente por que o currículo e o ensino tanto assumem a forma que têm quanto a maneira pela qual eles são controlados a menos que perguntemos *quem* está ensinando. Assim, uma vez que grande parte do trabalho de ensinar no nível elementar, por exemplo, tem sido construído como parte do trabalho remunerado das mulheres e era originalmente percebido como uma extensão do trabalho doméstico não-remunerado, é importante que vejamos o aparato educacional do Estado tanto como um local de relações de classe quanto de relações patriarcais (38). A classe sozinha é um construto analítico insuficiente para desvelar as relações de poder, cultura e controle na educação.

Tipos similares de análise precisam ser feitas com relação à raça. Como Omi e Winant demonstraram em seu tratamento detalhado da história da formação racial nos Estados Unidos, é impossível entender como o Estado opera sem ver como sua política educacional, assim como sua política em outras áreas, foi formada a partir de uma história de política racial. Como afirmam eles, a raça ajudou a formar a classe nos Estados Unidos e, portanto, a ela deve ser dado um *status* paralelo em qualquer tentativa completa de explicar as necessidades de legitimação do Estado (39).

Obviamente, diferentes países têm diferentes articulações de relações de classe, raça e gênero, por causa das diferentes histórias demográficas, econômicas e políticas. Mas os três conjuntos de relações são essenciais para que analisemos como e por que a forma e o conteúdo do currículo vêm a ser o que são e como a educação responde às pressões contraditórias postas sobre ela.

Conclusão

Neste ensaio, argumentei de forma sumária contra nossas formas usuais de analisar os currículos. Sugeri que o currículo não se sustenta sozinho, mas é o produto social de forças conflitantes. Enfatizei algumas dessas forças: as funções frequentemente conflitantes que o Estado é pressionado a exercer, funções

que se tornam ainda mais **contraditórias** em épocas de crise de acumulação e de legitimação; tensões entre formas e grupos culturais residuais e emergentes; o processo de conflito e compromisso de classe que acaba resultando na formação de um acordo temporário a respeito da política pedagógica e curricular; e a importância dos múltiplos conjuntos de relações de poder — não somente de classe, mas também de gênero e de raça. Os exemplos que usei para esclarecer alguns dos meus pontos conceituais e políticos não correspondem, naturalmente, à experiência de todos os países. Entretanto, estou certo de que as categorias básicas são blocos de construção do quadro teórico necessário para uma investigação do papel do currículo na crise atual.

As implicações desses pontos para uma análise adicional são, entretanto, claras. Há uma necessidade crucial de estudos de casos específicos da interação dialética entre esses fatores contraditórios, não somente para esclarecer a explicação teórica indicativa que dei neste ensaio, mas para refinar, desenvolver e justificar nova teoria. *Demonstrar* essa interação dialética na formação dos currículos e identificar os mecanismos reais através da qual ela ocorre (40) é tão importante quanto afirmar sua existência. Estudos comparativos — nos quais o Estado se articula de forma diferente com a economia e nos quais as decisões curriculares são, ou centralizadas numa situação de forte controle do Estado, ou descentralizadas para um nível local ou regional — seriam bastante úteis, assim como o seriam estudos daqueles países em que a atividade do Estado é totalmente politizada e propositalmente ideológica.

A comparação de situações concretas dos países socialistas e capitalistas e em seguida comparações no seu interior — uma vez que os conflitos a respeito de raça, classe e gênero e em relação ao poder político, cultural e econômico variam notavelmente *dentro* dessas orientações globais — poderia também fornecer um conjunto bastante interessante de estudos a partir dos quais poderíamos produzir formas ainda mais adequadas de compreender tanto a relação entre o poder e o currículo, quanto como os acordos se desenvol-

vem, que ampliariam consideravelmente a discussão que fiz aqui. Esses estudos de caso trariam para a linha de frente um reconhecimento ainda mais forte de que existe uma batalha constante em torno do território do significado (41). Para que as tendências democráticas saiam ganhando, devemos identificar quem são os atores e quais são as consequências se nós perdermos.

NOTAS

1. E.D. Hirsch, Jr., *Cultural literacy* (Nova Iorque, Houghton Mifflin, 1986).
2. Este trabalho está resumido de forma magnífica em Geoff Whitty, *Sociology and school knowledge* (Nova Iorque, Methuen, 1985). Veja também Geoff Whitty, "Curriculum research and curricular politics", *British Journal of Sociology of Education* 8, n. 2 (1987:109-17).
3. Michael W. Apple, *Ideology and curriculum* (Boston e Londres: Routledge and Kegan Paul, 1979).
4. Para uma discussão adicional sobre a necessidade de se compreender o processo dos conflitos e alianças, veja John Clarke e Chas Critcher, *The devil makes work: leisure in capitalist Britain* (Urbana: University of Illinois Press, 1985), 48-9. Veja também Michael W. Apple, *Educação e poder* (Porto Alegre, Artes Médicas, 1989).
5. David Hogan, "Education and class formation: the peculiarities of the americans", in *Cultural and economic reproduction in education: essays on class, ideology and the state*, ed. Michael W. Apple (Boston e Londres: Routledge and Kegan Paul, 1982), 52-3.
6. Michael W. Apple e Joel Taxel, "Ideology and the curriculum", in *The social sciences in education*, ed. Anthony Hartnett (London: Heinemann, 1982). Coloquei a palavra "funções" propositalmente entre aspas por causa da discussão a respeito da utilidade do próprio conceito de funcionalidade, uma vez que ele muitas vezes conota um processo indefinidamente reprodutivo, relativamente isento de conflitos e com pouca chance de mudanças. Para críticas da lógica funcionalista em educação, veja Apple, ed., *Cultural and economic reproduction in education: essays on class, ideology, and the state*. Uma versão refinada da análise funcionalista é defendida, entretanto, em G. A. Cohen, *Karl Marx's theory of history: a defense* (Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1978).
7. Veja, por exemplo, Randall Collins, *The credential society* (Nova Iorque, Academic Press, 1979); John Ogbu, *Minority education and caste* (Nova Iorque: Academic Press, 1978); e Manuel Castells, *The economic crisis and american society* (Princeton, N. J.: Princeton University Press, 1980).
8. Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron, *Reproduction in education, society and culture* (Londres: Sage, 1977); e Basil Bernstein, *Class, codes, and control*, v. 3 (Boston e Londres: Routledge and Kegan Paul, 1977).
9. Esta posição é defendida de forma sistemática em Samuel Bowles e Herbert Gintis, *Schooling*

- in capitalist America (Nova Iorque: Basic Books, 1976). Há uma série de problemas, tanto teóricos quanto empíricos, nessa posição. Veja, por exemplo, Apple, *Educação e poder*, e Michael R. Olneck e David B. Bills, "What makes Sammy Run: an empirical assessment of the Bowles-Gintis correspondence theory", *American Journal of Education*, 89 (Novembro 1980): 27-61.
10. Apple, *Educação e poder*; Apple, ed., *Cultural and economic reproduction in education*, especialmente Cap. 1; e Stuart Hall, "Rethinking the 'base and superstructure' metaphor", in *Class, hegemony, and party*, ed. Jon Bloomfield (Londres: Lawrence and Wishart, 1977): 43-72.
 11. John Meyer, "The effects of education as an institution", *American Journal of Sociology*, 83 (Jul. 1977): 55-77.
 12. Vicente Navarro, *Medicine under capitalism* (Nova Iorque: Neale Watson, 1976), 91. Veja também James O'Connor, *The fiscal crisis of the State* (Nova Iorque: St. Martin's Press, 1973).
 13. Castells, *The economic crisis and american society*, especialmente Caps. 3-5; e Joshua Cohen e Joel Rogers, *On democracy* (Nova Iorque: Penguin Books, 1983).
 14. C. B. Macpherson, "Do we need a theory of the State?", in *Education and the State*, v. 1, ed. Roger Dale et al. (Sussex: Falmer Press, 1981), 65.
 15. Agradeço a Walter Feinberg por parte desse argumento. Veja também David Noble, *America by design* (Nova Iorque: Knopf, 1977); Apple, *Ideology and curriculum*; e Apple, *Educação e poder*, Cap. 2.
 16. Apple, *Ideology and curriculum*.
 17. Veja, por exemplo, Paul Willis, *Learning to labour* (Westmead, Inglaterra: Saxon House, 1977); Robert Everhart, *Reading, writing, and resistance* (Nova Iorque e Londres: Routledge and Kegan Paul, 1983); e Linda Valli, *Becoming clerical workers* (Nova Iorque e Londres: Routledge and Kegan Paul, 1986).
 18. Apple, *Educação e poder*.
 19. Veja Michael W. Apple, *Teachers and texts: a political economy of class and gender relations in education* (Nova Iorque: Routledge and Kegan Paul, 1986).
 20. Roger Dale, "Education and the capitalist State", in *Cultural and economic reproduction in education*, 137.
 21. Raymond Williams, "Base and superstructure in marxist cultural theory", in *Schooling and capitalism*, ed. Roger Dale et al. (Boston e Londres: Routledge and Kegan Paul, 1976), 205. Veja também Apple, *Ideology and curriculum*.
 22. Veja a discussão que Basil Bernstein faz da relação entre culturas de classe e a "classificação e enquadramento" do conhecimento educacional em seu *Class, codes and control*, v. 3. Veja também minha própria discussão da forma curricular em Apple, *Educação e poder*, Cap. 5.
 23. Raymond Williams, *Marxism and literature* (Nova Iorque: Oxford University Press, 1977).
 24. Pierre Bourdieu, *Distinction: a social critique of the judgement of taste* (Cambridge: Harvard University Press, 1984), 7.
 25. Ibid., 23.
 26. Ibid., 26.
 27. Ibid., 5-6.
 28. Ibid., 2.
 29. Discuti isso com bastantes mais detalhes em Apple, *Teachers and texts: a political economy of class and gender relations in education*; e em Michael W. Apple, "The political economy of text publishing", *Educational Theory*, n. 4 (Outono 1984): 307-19.
 30. Veja Apple, *Teachers and texts*; Apple, *Educação e poder*; e Martin Carnoy e Henry Levin, *Schooling and work in the democratic state* (Stanford: Stanford University Press, 1985).
 31. Bernstein, *Class, codes and control*, v. 3, especialmente Cap. 8.
 32. Veja Apple, *Teachers and texts*; e Michael W. Apple, "National reports and the construction of inequality", *British Journal of Sociology of Education*, 7, n. 2 (1986): 171-90.
 33. Apple, *Teachers and texts*.
 34. Apple, *Educação e poder*. Não quero dizer que seja somente através desse conhecimento técnico/administrativo no sistema educacional que esta fração de classe obtém posições, status e mobilidade ascendente. O sistema educacional não é senão um entre muitos outros no governo, nas ocupações do serviço social e na economia em que esse conhecimento atua como uma forma de capital cultural que pode fornecer essas vantagens.
 35. Veja Apple, "National reports and the construction of inequality".
 36. Michelle Barret, *Women's oppression today* (Londres: New Left Books, 1980). Veja também Michael W. Apple e Lois Weis, eds., *Ideology and practice in schooling* (Filadélfia: Temple University Press, 1983), especialmente Cap. 1.
 37. Carol Gilligan, *In a different voice* (Cambridge: Harvard University Press, 1982); e Kathy Ferguson, *The feminist case against bureaucracy* (Filadélfia: Temple University Press, 1984).
 38. Veja Apple, *Teachers and texts*.
 39. Michael Omi e Howard Winant, *Racial formation in the United States* (Nova Iorque: Routledge and Kegan Paul, 1986).
 40. Daniel Liston, *Capitalist schools?* (New York: Routledge and Kegan Paul, no prelo).
 41. Fred Inglis, *The management of ignorance: a political theory of the curriculum* (Londres: Basil Blackwell, 1985).

Artigo originalmente publicado em *Educational Theory*, v. 38, n. 2, 1988, aqui transcrito com autorização do autor. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva.

Michael W. Apple é professor da Universidade de Wisconsin - Madison, Estados Unidos da América. Um de seus livros, *Educação e poder*, foi recentemente publicado no Brasil (Editora Artes Médicas, Porto Alegre, 1989).

A questão da cultura técnica na escola

LUCIE TANGUY

A acuidade dessa questão encontra-se hoje intensificada por razões evidentes: a difusão das novas tecnologias no sistema produtivo e o conjunto das mudanças que ela provoca interpelam duramente a escola no seu papel de formação das competências, mas também no seu papel de socialização. A partir dessa colocação, uma série de interrogações relativas ao lugar da tecnologia no corpo dos conhecimentos ensinados pela escola — objeto de debates e de experimentações há vários anos — recebem respostas elaboradas no quadro de políticas explícitas. Diversos fenômenos que, no essencial, ainda estão por serem estudados nas suas diferentes dimensões.

A sociologia da educação pouco interessou-se pelo assunto, por várias razões:

— algumas de ordem teórica: os modelos de interpretação que prevaleceram nos anos sessenta e setenta (especialmente as teorias da reprodução), situando-se ao nível das estruturas, privilegiaram uma análise das invariantes em detrimento das mudanças; por outro lado, inscrevendo-se na ordem simbólica, ignoraram as relações entre educação e economia;

— as outras ligam-se à própria realidade: aos fatos em questão. Um sociólogo do trabalho pode desde já observar como as novas tecnologias modificam a organização do processo do

trabalho, e mesmo detectar as características a partir de então exigidas de diferentes categorias de trabalhadores, nas diferentes condições, e entre elas, as que devem ser objeto de formação. Mas essas mudanças, já visíveis no emprego, ainda não afetaram os aparelhos de formação, ao menos a formação dita inicial, que se dirige à população jovem, formação que, na França, diferentemente de outros países, se realiza no aparelho escolar e, portanto, está menos diretamente determinada pelas relações de produção.

Acontece que, se as mudanças não são ainda imediatamente visíveis, elas estão, a partir de agora, em marcha e são assunto de numerosos discursos programáticos e também de políticas explícitas. Por isso, nos propomos analisar esse conjunto de discursos e de práticas endossados, na sua maioria, pelas classes dirigentes, nos seus componentes econômicos (organizações profissionais patronais) ou políticos (instituições estatais), mas também por diversas categorias de intelectuais. Se o sociólogo deve, para conseguir analisar a realidade imediata, tomar uma certa distância em relação a ela, reinserindo-a nas regularidades sociais que se observam a longo prazo, ele é também, como outros intelectuais, uma testemunha de seu tempo e não pode evitar defrontar-se com os grandes problemas que agitam a sociedade: atualmente, os das mutações técnicas e as múltiplas questões que lhe estão ligadas. Por isso, nós

retomaremos os discursos e as práticas que dizem respeito às mudanças tecnológicas.

1. Em primeiro lugar, os *discursos econômicos e tecnicistas* que prevalecem atualmente e desenvolvem-se em torno da busca de uma maior produtividade econômica, que se tornou necessária pela intensificação da concorrência internacional. Vários desses discursos cristalizaram-se em torno de um dos fatores da produtividade — o trabalho — e, por consequência, em torno da força de trabalho e suas capacidades técnicas. Estas são, o mais freqüentemente, apresentadas, inteiramente ou em parte, como um fator obstativo à obtenção da maior rentabilidade almejada. É baseado nesse fato que o uso social da noção de formação tende a generalizar-se, em substituição a outras que anteriormente lhe eram preferidas, as de instrução ou de nível de instrução primeiramente, de educação ou de ensino, subseqüentemente.

(1)

O uso, hoje quase generalizado, dessa noção — esboçada, ao que parece, no final dos anos sessenta, correlativamente à constituição de um aparelho de formação contínua — pode ser considerado como um indicador das lutas que se processam e das relações de força que se estabelecem em torno das diversas funções que cumpre todo aparelho educativo, para fazer prevalecer algumas delas. Ele expressa este movimento que tende hoje a redefinir os conteúdos ensinados nos diferentes segmentos e etapas do aparelho educativo, sua organização e subdivisão, para articulá-los mais estreitamente ao sistema de empregos. Em outras palavras, a noção de formação que no uso corrente da língua francesa designa “o conjunto dos conhecimentos teóricos e práticos em uma técnica, um ofício” refere-se exclusivamente à força de trabalho, àquele que produz, deixando na obscuridade o fato bem conhecido de que todo o processo de formação da força de trabalho (organizado em uma instituição, e na instituição escolar, especialmente) contribui simultaneamente para a constituição de identidades sócio-culturais, visto que transmite, com os conhecimentos e habilidades, um conjunto de disposições, de hábitos de pen-

samento, de representações do mundo, etc.

Esses discursos sobre a formação são largamente partilhados pelo mundo econômico (os empregadores, especialmente) e por diversas instâncias do Estado.

2. Os *discursos econômicos e culturais* que se elaboram e se difundem com base na idéia de que a incorporação e a difusão das novas tecnologias no aparelho de produção implicam que sejam apropriadas para as diferentes categorias sociais que as colocam em ação. Para esses, a formação não se reduz a um conjunto de conhecimentos técnicos e de habilidades, mas inclui as relações dos indivíduos com seu contexto técnico e social, assim como os sistemas de representações e de valores. Eles questionam a escola, tendo em vista os conteúdos que ela programa, a cultura que veicula e o lugar que concede à técnica enquanto categoria de conhecimento e elemento da cultura. Além dos discursos, enunciaremos as principais medidas que foram tomadas, atualmente, pelos órgãos de Estado encarregados das questões de ensino e formação, e tentaremos captar o que significam e analisar suas condições de aplicabilidade.

3. Enfim, nesse contexto, o *movimento de aproximação escola-produção*, delineado há mais ou menos dez anos, desenvolve-se, procurando instituir relações orgânicas entre escola e empresas. Não mais a nível, unicamente, dos canais do ensino técnico, que é dirigido às categorias de alunos destinados a trabalhar em diferentes colocações na produção, mas igualmente a nível dos canais do ensino geral, de formas diferentes. Examinaremos as legitimações que são conferidas a esse movimento e as contradições que ele gera.

As relações entre mudanças técnicas e formação não são diretas

Aos partidários dos discursos econômicos e tecnicistas que fazem da formação a alavanca ou o obstáculo ao crescimento da produtividade, a sociologia do trabalho pode facilmente

mostrar, a partir dos conhecimentos que ela produziu desde os anos cinquenta (2), que as relações entre mudanças técnicas e formação são mediatizadas. É assim que a introdução de uma mesma tecnologia, o controle numérico, por exemplo, em empresas que têm um mesmo tipo de produção, faz-se acompanhar de práticas diferentes quanto à seleção e designação aos novos postos de trabalho, indo, para os operadores, desde o recrutamento de jovens titulares de um "baccalaureat" (*) técnico até a jovens que apresentam poucas habilidades técnicas, mas que possuem um nível de ensino geral suficiente, a preferência sendo dada a jovens que possuem uma formação profissional de operário, sancionada ou não por um diploma (CAP, Certificado de Aptidão Profissional, ou BEP, Brevê de Estudos Professionais) (3). A natureza das respostas dadas pelas empresas depende tanto de seu modo de organização do trabalho quanto de sua política de gestão do pessoal. O que significa que uma mudança técnica não implica uma determinada mudança na composição da força de trabalho e nas qualidades desta.

Por outro lado, é importante, igualmente, objetar ao caráter generalizante desse tipo de discurso que o sistema produtivo é eminentemente diversificado. Processos de trabalho característicos de diversos "períodos técnicos" coexistem num dado momento. E, assim, a persistência de certas formas de trabalho, representativas de um período anterior, necessitam, para serem executadas, de formações construídas em torno de conhecimentos e habilidades que, examinadas de um ponto de vista geral ou relativamente a processos de trabalho reorganizados a partir da integração de novas tecnologias, podem parecer obsoletas. Desconhecê-las é assumir o risco de ver desaparecer certos modos de produção que são, no entanto, rentáveis e socialmente úteis, se a formação que lhes corresponde não for mais ensinada.

Enfim, opondo-se a esses discursos generalizadores e empobrecedores, dirigentes de empresa tendem, hoje em dia, a reconhecer que certas condições devem coexistir para que a penetração de novas tecnologias permita melhores

performances econômicas e maior competitividade. Elas têm relação com: os modos de organização do trabalho que tornam possível a mobilização dos conhecimentos adquiridos e seu desenvolvimento; as mobilidades profissionais suscetíveis de gerar qualificações. Em outras palavras, com base nas lutas e críticas levadas a efeito sobre as condições de trabalho, acaba-se por adotar, aqui ou ali, pontos de vista muito diferentes dos afirmados há alguns anos, no que diz respeito aos conhecimentos profissionais cujo desaparecimento era considerado necessário para o desenvolvimento da automação, por exemplo. É assim que, atualmente, admite-se que os operadores de máquinas de controle numérico devem conhecer o metal, as reações aos instrumentos de corte, etc., ou seja, os conhecimentos próprios do operário especializado em mecânica(4).

Em resumo, aos partidários dos discursos que invocam a formação como fator de crescimento ou de freio da produtividade, o sociólogo não tem senão que lembrar truismos sociológicos: a formação não é redutível a um certo número de capacidades técnicas que agiriam invariavelmente e independentemente de todas as condições sociais, tais como a organização do trabalho, a existência de grupos de trabalho, as relações de cooperação que eles mantêm, as relações de autoridades na empresa, os sistemas de valores, etc. Assim, ele quebra a simplicidade e a força desses discursos, mostrando o conjunto dos processos a dominar para chegar ao objetivo procurado, notadamente quando o processo de formação se realiza, essencialmente, no aparelho escolar, como na França, aparelho que possui autonomia suficiente para expressar a demanda que lhe é feita pela esfera econômica, dentro da sua lógica própria. É neste momento da transformação da demanda econômica em termos de conhecimentos e de cultura que vamos, agora, nos situar.

Discursos sobre a necessidade de uma difusão da Cultura Técnica na escola e Práticas Visando Instaurá-la na França.

Faz-se necessário lembrar alguns fatos atualmente bem definidos pela

sociologia da educação: a escolarização tornou-se o modo de socialização dominante nas sociedades industrialmente desenvolvidas. É importante, portanto, conhecer as características desse modo de socialização: os tipos de seres sociais que ela procura formar, as representações do mundo e os sistemas de valores que veicula; em suma, é importante questionar os conteúdos cognitivos e culturais inseridos nos programas de ensino. Em sociedades, como a francesa, em que a formação profissional dos operários, empregados e técnicos realiza-se inteiramente no aparelho escolar, essa função cresce em função das outras instâncias, especialmente da produção, e gera, assim, muitas contradições.

Se é verdadeiro, como Durkheim e outros autores após ele afirmaram (5), que todo o sistema educativo, que é o produto de uma história, deve igualmente e ao mesmo tempo, articular-se ao presente e estar apto a gerar o futuro, segue-se que toda a política escolar deve, sob pena de fracassar, ser capaz de fazer face simultaneamente às exigências de ruptura e de continuidade nas relações sociais. Em outras palavras, ele deve selecionar e transmitir os conteúdos de ensino que representam "a verdadeira tradição", interpretada como o caminho que conduz ao progresso universal e nacional, mas também confrontar-se, de uma maneira ou de outra, com a existência de práticas culturais que são a expressão de novas relações sociais já vigentes na sociedade (6). Os currículos (7) programados pela escola geralmente pertencem à "cultura estabelecida, de tal modo que escola e valores do passado tendem a se identificar" (6). Mas, contrariamente à interpretação geralmente dada, trata-se menos de uma inércia da instituição diante da mudança que da situação das relações de força dentro e fora do sistema educativo. A perpetuação de modelos culturais na escola traduz a ausência ou a insuficiência de organização política de forças sociais capazes de dar uma outra orientação cultural, que seja aceitável pela sociedade como um todo.

As tentativas de modificação dos modelos culturais dominantes na escola, na França., para propiciar a constituição de uma cultura técnica.

Não é necessário enfatizar o que todos têm conhecimento, a saber, que a cultura escolar, na França, valoriza intensamente a abstração e atribui um estatuto muito elevado aos conhecimentos acadêmicos e, especialmente nesse último período, às ciências matemáticas, que estão revestidas do maior prestígio. Inversamente, os conhecimentos técnicos, maculados por suas ligações com a prática e o trabalho, permanecem desvalorizados. Assim, a orientação dos alunos para o ensino técnico secundário (especialmente o que forma operários) efetua-se de um modo essencialmente negativo e chega a encarar esses ensinamentos como reservados aos jovens cujas performances escolares são muito fracas nas disciplinas de conhecimento geral. É com base nesse modo de funcionamento, nas socializações que o acompanham e nas contradições que elas geram, que o aparelho escolar, encontra-se fortemente interpelado por diversas forças sociais, e, singularmente, neste período em que a demanda escolar se exprime majoritariamente em termos de competências e de qualificações que possam ser reconhecidas no mercado de trabalho.

Essas questões que, lembremos, têm sido objeto de debates e conflitos há mais de um decênio, igualmente ocasionaram diversos tipos de intervenções estatais visando a respondê-las (8). Hoje, medidas diversificadas, que têm por finalidade explícita "*fazer da cultura técnica um verdadeiro componente da formação geral*", estão sendo tomadas. Entre essas medidas que tendem à busca de uma coerência de conjunto, citaremos: o desenvolvimento de atividades de sensibilização à tecnologia, nas escolas primárias; a introdução massiva dos computadores nas escolas primárias, colégios e liceus (**); a introdução da tecnologia entre as disciplinas obrigatórias nos colégios, a introdução da tecnologia entre as principais matérias nos liceus; a profissionalização do primeiro ciclo das universidades (desen-

volvendo os Mestrados das Ciências e das Técnicas (MST) e a aproximação entre a escola e as empresas (9).

Sem prejudicar a inscrição e os modos de inscrição dessas medidas políticas na prática, centraremos nossa observação em duas delas: a incorporação da tecnologia nos conhecimentos prescritos a todos e o desejo de modificação da hierarquia ensino geral/ensino técnico.

A tecnologia em igualdade com as matérias ditas fundamentais

A programação da tecnologia entre os conhecimentos reconhecidos como socialmente necessários a todos (nos colégios) testemunha esse desejo de ruptura com um modelo cultural que minimiza essa categoria de conhecimentos. Efetivamente, essa chegará a adquirir um estatuto de paridade com os conhecimentos ditos fundamentais, como as ciências e as letras? Responder a essa pergunta exigiria uma análise das relações entre as forças sociais que agem dentro e fora da escola, para identificar suas concepções da cultura. Como isso não foi feito, nos limitaremos a constatar que essas prescrições vão ao encontro da ação efetivada por certos grupos sociais, no sentido de fazer reconhecer e difundir a cultura técnica (10). Esses grupos agem essencialmente fora da escola, embora o *Manifesto pela cultura técnica*, publicado pela CRCT, designe a escola como um dos instrumentos essenciais para constituir e difundir essa cultura, mas essas idéias parecem ainda não ter sido assimiladas pela escola: a maioria dos professores das escolas primárias e dos colégios lhes sendo, por sua própria formação, indiferente ou hostil (11).

A aquisição pela tecnologia de um estatuto de igualdade com as ciências não poderia, é evidente, ser obtida por medidas pedagógicas, pois implica uma transformação dos valores enraizados em uma história em que as técnicas são associadas ao trabalho manual. Certos filósofos (como G. Simondon) e historiadores (como B. Gilles) tentaram desfazer a confusão estabelecida entre conhecimento empírico e conhecimento técnico e mostrar que, no plano do es-

quema mental, há paridade de nível entre atividade técnica e atividade científica, frisando “*que subsiste uma certa diferença entre o esquema técnico do objeto (comportando a representação de uma finalidade humana) e o quadro científico dos fenômenos (comportando somente esquemas de causalidade eficiente, mútua e recorrente)...*” (12). Acrescenta-se que a hierarquia dos ensinamentos feita pela escola apóia-se na, e alimenta-se da, que é verificada no campo dos conhecimentos: os científicos, universais, abstratos, canalizados unicamente pela preocupação de conhecer, de compreender, dominando os outros, técnicos, particulares, concretos, essencialmente destinados ao agir (13).

Essa hierarquia de estatuto entre ciências e técnicas somente pode ser alterada mediante certas condições, entre elas: que a prescrição da tecnologia na categoria dos conhecimentos necessários e obrigatórios para todos se efetue de um modo aceitável para todos os grupos sociais, ou seja, que se revista de um caráter geral e que repense as antigas relações entre teoria e prática. Logramos, assim, examinar as diversas modalidades em que esse ensino pode ser programado: à maneira de conhecimentos exigidos para pôr em prática procedimentos, máquinas, ou à maneira de um conhecimento da utilização dos dispositivos associado ao da gênese e ao funcionamento daqueles que, diz Simondon, estão no prolongamento “*da atividade de invenção e de construção dos objetos técnicos*”. Em outras palavras, o ensino da tecnologia seria orientado, de modo predominante, para a atividade de trabalho ou para a explicação dos objetos técnicos, sua estrutura e fabricação (14). Com a introdução de novas tecnologias, a escola dará origem a esta tensão dialética entre pensamento científico e técnico ou, em conformidade com certas tendências anteriormente observadas, vai sacrificar o fenômeno técnico a um ensino de informática, sob a forma de uma subdisciplina das ciências matemáticas. Outra interrogação ligada à precedente, mas distinta: a tecnologia será ensinada como um conjunto de conhecimentos particulares ou como um corpus de conhecimentos “do sistema técnico” característico deste período de nossa

civilização (15), que não excluiria “*uma propedêutica dos meios elementares de ação sobre a matéria*” (16)? Enfim, a tecnologia seria ensinada de uma forma reificada, a exemplo do que acontece nos segmentos técnicos, ou tornará possível a constituição e a apropriação de um conjunto de representações e de valores relativos aos objetos técnicos, sua produção (e condições de sua produção), sua difusão e sua utilização?. Citando, ainda, G. Somondon, “*a cultura comporta-se em relação aos objetos técnicos como o homem em relação ao estrangeiro, quando se deixa levar pela xenofobia primitiva... Para desempenhar um papel completo, a cultura deve incorporar os seres técnicos, sob a forma de conhecimento e sentido dos valores... A maior causa de alienação, no mundo contemporâneo, é o desconhecimento da máquina, alienação que não é causada pela máquina, mas pelo não-conhecimento de sua natureza e de sua essência, pela sua ausência do mundo das significações, e pela sua omissão do quadro de valores e dos conceitos que fazem parte da cultura*” (17).

Das respostas trazidas a essa série de interrogações, que estão no centro dos debates atuais, sendo que algumas ainda não foram formuladas, depende a possibilidade de atenuamento dos modelos culturais dominantes (18). Se a maioria dos discursos sustentados desenvolve-se em torno da noção de cultura técnica ou tecnológica, pode-se facilmente demonstrar que, assim formulados, eles tendem a ocultar uma dimensão do que está em jogo: quem diz constituição de uma cultura técnica não diz necessariamente que a técnica é um componente da legítima cultura, incorporada por todos. A cultura técnica pode existir e ser reconhecida pela escola como própria de certos grupos sociais. Em outros termos: a prescrição de um ensino técnico comum a todos conseguiria modificar o estatuto dos conhecimentos técnicos e os valores que lhe são associados para fazer dos mesmos valores constitutivos da cultura comum ao conjunto dos grupos formadores de uma sociedade, ou permanecerão específicos dos grupos cujo trabalho social útil situa-se na produção (operários e técnicos, especialmente). Tais abalos na hierarquia dos conteúdos

cognitivos e culturais veiculados pela escola não podem ser efetivados sem mudanças notáveis nas relações sociais.

A modificação da hierarquia ensino geral/ensino técnico

Tal vontade é periodicamente afirmada e poder-se-ia legitimamente questionar sobre os mecanismos que asseguram a perpetuação dessa hierarquia. Paradoxalmente, a história do ensino técnico, na França, pode ser descrita como um longo movimento de integração no aparelho escolar: movimento orientado por uma busca de uniformização e igualação desse ensinamento com aquele que permanece o referente, o ensino geral dos liceus. Seria fácil demonstrar que nesse país a noção de igualdade preside as reformas que direcionam o desenvolvimento da escola e sua organização institucional. Longe de ser puramente mágica, a idéia de igualdade está na origem da norma de unicidade que legitima a integração do ensino técnico no seio de um sistema escolar que vai, simultaneamente, manter contidas no implícito as diferenças sociais do público a que se dirige nos vários segmentos, para não reconhecer senão as diferenças psicológicas e intelectuais dos alunos. Esse movimento de igualação e de uniformização pode ser detectado a nível de lugar e de respectivas funções atribuídas às instituições e a nível das instruções pedagógicas que organizam o currículo (sejam os programas ou os métodos de ensino e os exames que estes sancionam). No plano dos fatos, esse movimento é, parece-nos, eminentemente contraditório: ele provoca uma aproximação, se não uma identidade, no recrutamento dos professores, na nomenclatura e qualificação dos diplomas, mas gera, simultaneamente, uma desvalorização dos ensinamentos técnicos. Perdendo sua autonomia, esses igualmente perderam sua identidade positiva, para se tornarem modos de escolarização menores, que são definidos, primeiramente, como “*não geral*” (19). Isso é particularmente verdadeiro para o ensino técnico de curta duração, que se

apresenta como uma forma de escolarização estreitamente associada ao fracasso das aprendizagens escolares no primeiro ciclo (20). Esse movimento seguiu-se de uma desvalorização deste ensino, que está registrada nas concepções veiculadas por uma disciplina como o francês, conforme mostramos em uma análise dos temas abordados nos exames profissionais (CAP e BEP). Enquanto que, nos anos cinquenta, as representações organizavam-se em torno da esfera do trabalho, vinte anos mais tarde elas se estendem à totalidade da vida social. Mas, simultaneamente, o trabalho, a técnica e a produção não aparecem senão sob imagens depreciativas. Assim sendo, o ensino técnico, que tem por objeto específico transmitir a ciência dos modos de produção, encontra-se desvalorizado e adquire uma conotação negativa.

Ao mesmo tempo que a demanda social de competências técnicas de alto nível aumenta, saem, cada ano, da escola, sem qualificação, 100.000 jovens, e o fluxo de saída, a nível de qualificação operária, é três vezes superior ao fluxo de saída a nível técnico. Para puxar os fluxos de saída para cima e agir sobre a articulação negativa do ensino técnico no ensino geral, projetos preconizam dar uma maior abertura às passagens entre os diversos estabelecimentos: seja entre os liceus de ensino profissional (LEP) e os liceus técnicos (LT), entre os LT e os IUT (Institutos Universitários de Tecnologia), entre estes e as Escolas de Engenharia. Isto significa que a modificação da articulação negativa ensino técnico/ensino geral se obteria pela instauração de uma espécie de encadeamento técnico, integrando os diversos níveis: inferiores (LEP), intermediários (LT) e superiores (IUT e Escolas de Engenharia). No plano dos fatos, observa-se um movimento inverso. Durante este último período de afluxo profissional, o ensino técnico superior (criado em 1965 sob a forma dos IUT) tende, efetivamente, a recrutar, de uma maneira privilegiada, os titulares de um "baccalauréat" de ensino geral, em detrimento dos titulares de um "baccalauréat" de ensino técnico. Inegavelmente, essa seleção se realiza, na medida em que as formações sejam muito ou pouco voltadas para as funções

de produção. É assim que aproximadamente um terço dos estudantes matriculados em Mensurações Físicas são portadores de um "baccalauréat" em matemática e física (o mais prestigiado), que aproximadamente três quartos dos estudantes matriculados em Biologia Aplicada são titulares de um "baccalauréat" em ciências físicas e naturais, e que, contrariamente, dois terços dos estudantes matriculados em Manutenção Industrial são titulares de um "baccalauréat" técnico. Quanto às chances objetivas que tem um portador de "baccalauréat" técnico de aceder à Escola de Engenharia, elas são extremamente escassas.

Poder-se-ia mostrar que o ensino técnico superior encontra-se, assim, de uma certa maneira, desviado de sua função primeira, tendendo a articular-se mais estreitamente com o ensino científico.

Modificar essa hierarquia significa, em última instância, redefinir os modelos de produção das elites. E, se essa redefinição passa necessariamente pela escola, não está a ela limitada, longe disso. Para efetivar-se, essa mudança exige também outras relações entre teoria e prática, outros modos de organização e delimitação dos conhecimentos técnicos, diferentes dos fundamentados na separação, exclusão e reificação. São, no entanto, esses princípios que presidem, hoje, a distribuição dos conhecimentos entre os diversos segmentos formadores das diferentes categorias que vão pôr em funcionamento o processo de produção: os engenheiros, os técnicos e os operários. Nós já mostramos, em outra oportunidade, que a divisão e a transmissão dos conhecimentos, realizadas pela escola, tendem a seguir este movimento descrito por J.M. Lévy-Leblond, o qual constata que, quanto mais uma ciência penetra na produção, mais ela perde seu caráter "científico": *"Há uma verdadeira reificação do conhecimento, que, nas mãos dos especialistas, se des-cientifica, no sentido de que toda aproximação teórica, e, portanto, crítica, dele é excluída, para dar lugar somente à manipulação empírica"* (23).

Assim sendo, a escola pode perfeitamente decretar uma valorização dos ensinamentos técnicos e lhes dar sig-

nificação através de uma mudança na organização dos conhecimentos, mas essa não se realizará se não for considerada na divisão do trabalho, isto é, caso o ensinamento técnico não participe efetivamente da produção das elites, em concorrência com o ensino geral (24).

A aproximação escola-produção

Esse movimento, que teve início no começo dos anos setenta, na França, realiza-se com base nas contradições geradas pela extensão da escolarização e nas mudanças geradas pela crise nas condições de acesso ao trabalho, especialmente pelos jovens. Embora esse movimento seja tido como um princípio geral, ele essencialmente atingiu, no decorrer deste último decênio, os segmentos que se destinam aos alunos em situação de desvantagem, ou seja, concretamente: a "pré-aprendizagem", dispositivo destinado aos jovens que saem do aparelho escolar sem qualificação, a formação profissional do tipo operária (nos LEP). Sem analisar aqui as diferentes formas assumidas por este movimento, diremos que o direito da empresa de educar e formar impôs-se em um contexto de questionamento da escola, na sua função de formação das competências técnicas e sociais, com base em um certo fracasso em instruir e socializar algumas parcelas da juventude.

Nestes últimos anos, o princípio de uma aproximação escola-produção parece dever estender-se ao conjunto dos segmentos de ensino e não mais aplicar-se somente aos segmentos escolares profissionais.

Esse movimento é legitimado por duas ordens de idéias:

— as que visam a *organizar processos de socialização* profissional que não podem realizar-se na escola, mesmo que esta incorporasse a tecnologia à cultura que veicula: a aculturação ao meio profissional implica a aprendizagem de um conjunto de representações, de valores, de atitudes, de comportamento, nos locais mesmos da produção e na prática. Em suma, o deslocamento de uma parte do processo de formação da

escola para a empresa permitiria adquirir as qualidades sociais exigidas para exercer o trabalho como ele é organizado. De fato, essas aparecem como um elemento constitutivo da qualificação, na medida em que essa qualificação não pode se realizar plenamente a não ser que integre o conhecimento das condições de funcionamento das técnicas de produção, conhecimento que se acompanha, inevitavelmente, de uma aprendizagem das relações sociais na empresa, relações de autoridade e hierarquia, mas também de cooperação e solidariedade;

— as que visam a *transformar os conteúdos de formação*, incorporando a eles o conhecimento dos novos procedimentos de produção praticados em um dado momento histórico, particularmente os procedimentos muito sofisticados, que não podem ser incorporados à escola. De fato, nas sociedades em que os processos de formação realizam-se parte na escola, parte na empresa, como na República Federal Alemã, as grandes empresas, que utilizam as técnicas mais avançadas, integram o conhecimento destas e a aprendizagem de seu funcionamento, na formação dos operários, ampliando, assim, de maneira sensível, os conteúdos definidos como característicos de uma dada formação. Mas a situação é diferente nas pequenas empresas em que o processo de formação se confunde ainda, em grande parte, com o processo de produção, e encontra-se, por essa razão, muito marcado por suas características particulares (25). Em outras palavras, realizada nos locais de produção, a formação mostra-se muito heterogênea: em certos casos, apresenta-se como um trampolim para a elevação e ampliação dos conhecimentos técnicos, em outros, como um freio ao conhecimento dos modos de produção em uso em um dado momento em uma dada sociedade.

Os discursos sobre a necessidade de um deslocamento de uma parte do processo de formação para a empresa, a fim de nesta integrar novos conhecimentos, adquirem um aspecto relativo devido à diversidade própria do sistema produtivo. Por outro lado, a tendência a visualizar a empresa como sendo, hoje, um lugar de produção de conhecimen-

tos, um lugar onde realiza-se a síntese entre conhecimentos científicos, conhecimentos técnicos e “savoir-faire” não implica de forma alguma que ela seja o lugar inteiramente indicado para transmitir conhecimentos. Essa dedução, freqüentemente feita, baseia-se em uma imagem unificada da empresa e ignora a divisão do trabalho que lhe é característica. A formação profissional constituiu-se enquanto formação para o trabalho e pelo trabalho correlativamente a uma organização do trabalho que permitia a transmissão dos conhecimentos e “savoir-faire” ao mesmo tempo que a aquisição de identidades socio-profissionais.

O taylorismo, destruindo os coletivos de trabalho, destruiu também as condições necessárias para que se efetuassem as aprendizagens teóricas e práticas e para que fosse possível a aquisição de um conhecimento técnico e social dos procedimentos de produção em uso. Percebe-se perfeitamente que as novas tecnologias não são, em si mesmas, nem geradoras, nem destruidoras de potencialidades de formação, mas elas podem revestir-se de cada uma dessas funções, conforme a organização do trabalho e as políticas de gestão da mão-de-obra selecionadas pelas empresas. Isto significa que não se pode afirmar, atualmente, que as novas atividades profissionais em preparação, possuirão potencialidades formativas, nem afirmar a proposição contrária, porque nós não dispomos de conhecimentos que permitam fazê-lo, seja porque estes são muito localizados, seja porque, o mais freqüentemente, derivam de perspectivas às vezes otimistas, às vezes pessimistas.

Por essa razão, nós finalizaremos as considerações sobre essas interrogações, lembrando que as relações escola/empresas são necessariamente contraditórias, visto que a escola e a produção têm lógicas diferentes, e que essas contradições devem ser geridas dentro das suas reivindicações. Pode-se destacar, ao menos, que, dividida entre a escola e a produção, essa formação acarreta uma ampliação da equipe de educadores que inclui os próprios produtores. Como tal, ela não é mais dominada pelos “experts” do saber e da cultura (no mundo escolar dos professores e inspetores, etc.) e

transforma a escola no local onde os mais interessados podem afirmar seus pontos de vista próprios: empregadores, artesões, engenheiros, técnicos, empregados e operários. Em outras palavras, reúne as condições que permitem a manifestação e a confrontação de diferentes concepções dos conhecimentos técnicos e profissionais a serem ensinados, de visões de mundo a transmitir, de valores a fixar. Como tal, ela gera igualmente novas contradições, as das classes e grupos sociais presentes.

Para concluir, lembraremos que as transformações tecnológicas não têm o caráter generalizado que lhe atribuem os discursos. Pela sua diversidade, o sistema produtivo apresenta-se como uma combinação de processos de trabalho de diferentes épocas. Por outro lado, se as novas tecnologias produzem rupturas técnicas, não geram, necessariamente, rupturas sociais. Neste período de crise e/ou de mutações tecnológicas, a demanda social dirigida à escola, em termos de conhecimentos, competências e qualificações, exacerba-se e empurra para o segundo plano as lutas pela igualdade de oportunidades. Se os problemas referentes à formação tendem a ser colocados em termos estritamente técnicos — a própria noção de formação participa desse movimento — não é menos verdadeiro que a prescrição da tecnologia como categoria de conhecimentos necessários a todos leva a questionar os conteúdos cognitivos e culturais veiculados pela escola, as relações teoria/prática que aí serão instituídas, a afirmar a necessidade da constituição de uma cultura técnica dentro e fora da escola, a desejar modificar a hierarquia dos conhecimentos estabelecida. Ao mesmo tempo que a escola é interpelada na sua função de formação das competências e discutida na sua função de socialização, um conjunto de forças sociais procura aproximá-la da produção, a fim de que a organização, o desenvolvimento e o controle da formação seja partilhada entre as duas instâncias. Mas essa análise continua realmente muito geral, para que se revista de uma pertinência ou de uma utilidade para a ação. Particularmente, o leitor deve ter notado, ela fica a reboque dos discursos que falam em “novas tecnologias”, em lugar de questionar as formas concretas e específicas de que essas se revestem na escola,

como a introdução dos microcomputadores em escolas e colégios, na forma de instrumentos didáticos (ou auxiliares na aprendizagem) e a iniciação na linguagem informática. Ora, essa se define como um conjunto de regras, de procedimentos e de vocabulário, e não de significações. Distingue-se, assim, totalmente, da linguagem natural, utilizada na comunicação humana. Desde logo, importa saber que sistemas de representação de mundo, que hábitos de pensamento são veiculados, induzidos por essas linguagens. Essas são, possivelmente, incumbências de um sociólogo da educação que se interesse pelas questões tecnológicas, tarefas como, por exemplo, revelar o implícito, o escondido (26). Mas nos parecia necessário recolocar as interrogações sobre as novas tecnologias em uma análise mais ampla do lugar e do papel da tecnologia nas relações sociais e culturais que a escola ajuda a produzir, examinando um certo número de condições necessárias para transformá-las.

NOTAS

- * Os liceus são estabelecimentos públicos que ministram todo o ensino de 2º grau, que, na França, divide-se em dois ciclos de três anos cada um. Os colégios ministram apenas o primeiro ciclo do ensino secundário. (N. da T.).
- ** Grau universitário concedido após os exames que finalizam os estudos secundários, exigido para continuação dos estudos em grau superior. Divide-se em geral ou técnico. (N. da T.).
1. É o que se depreende da leitura de *Trend-report*, cujo tema são as pesquisas realizadas nos anos sessenta por V. Isambert-Jamati e J. Maucorps. *La sociologie de l'éducation*. Collection La Sociologie contemporaine, Éditions Mouton, 1972, vol. 20. Lembremos, por outro lado, que autores como G. Friedmann ou P. Naville, nos anos cinquenta, ou A. Leon, nos anos sessenta, utilizam raramente a noção de formação e o fazem de uma maneira circunscrita, preferindo a ela a de educação técnica.
2. M. Dadoy, "Qualification et structures sociales" in *Cadres CFDT*, juin 1984.
3. O. Bertrand, "Automatisation, affectation de la main-d'oeuvre, formation: l'exemple des machines-outils à commande numérique", in *Formation Emploi* n° 5, janvier-mars 1984.
4. Todo este parágrafo baseia-se nas reflexões de A. d'Iribarne "Le passage de la formation de base à la vie active dans le cadre des nouvelles technologies: la nécessité d'une éducation professionnelle". *Conférence européenne sur la maîtrise sociale des nouvelles technologies*, CEE, CEDEFOP, Berlin, novembre 1982.
5. E. Durkheim. *L'évolution pédagogique en France*, Presses Universitaires de France, Paris, 1969.
6. Sara Morgenstern de Finkel, *Analysis of educational policy*, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, 1984.
7. A noção de "currículo" designa aqui os programas de ensino prescritos para uma instituição escolar, isto é, os conteúdos de ensino subordinados a objetivos, transmitidos metodicamente, e ocasionando, eventualmente, uma avaliação. J. -C. Forquin. "La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne: une nouvelle approche des enjeux de la scolarisation" in *Cahiers du Centre de Recherches Sociologiques*, Toulouse, mai 1984.
8. É assim que, no quadro da reforma Berthoin, é introduzida, a título experimental, em 1962, uma iniciação tecnológica, nas classes de quarta e terceira dos colégios. Em 1977, a reforma Haby busca o mesmo objetivo, mas de uma forma diferente, visto que programa a educação manual e técnica (EMT). Em 1984, o ensino da tecnologia é definido pela COPRET como uma síntese da iniciação tecnológica dos anos sessenta, por sua orientação intelectual e de EMT, por seu método, o da fabricação de objetos. L. Geminard, *Présentation des travaux de la commission permanente sur l'enseignement de la technologie* (COPRET). Paris, 1984. W. Horner, *L'éducation technologique dans l'enseignement général en Europe*. Étude critique des conceptions et pratiques en France, en Angleterre, en RFA, en URSS et en RDA INRP, collection Recherches sur les enseignements technologiques, 1985.
9. Este conjunto de medidas faz parte do projeto de lei - *programme sur les enseignements technologiques et professionnels* (n° 2908, Assemblée Nationale), que não será examinado enquanto tal.
10. Especialmente por meio de revistas, entre as quais citamos *Culture Technique*, editada pelo CRCT (Centre de Recherche sur la culture technique) e *Milieux*, editada pelo Centre de Recherche sur la civilisation industrielle.
11. V. Isambert - Jamati o mostra bem em uma das raras obras dedicadas a esse assunto *Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire*. Presses Universitaires de France, Paris, 1981. Sobre a resistência da escola à penetração da cultura técnica, ver também W. Horner, op. cit.
12. G. Simondon, *Du mode d'existence des objets techniques*, Aubier-Montaigne. Paris, 1969, p. 36.
13. Essa dualidade é o produto de uma história que J. Guillaume e J. Sebestik tentaram reconstituir a partir do momento do surgimento da tecnologia na sua concepção moderna de discurso racional sobre a atividade técnica, no início do século XVIII, nos países germânicos. Na França, a Revolução de 1789, impregnada de idéias difundidas pela Enciclopédia, tinha colocado bem o problema do ensino da tecnologia em todos os níveis, do elementar ao superior, mas estes projetos caíram rapidamente em abandono, como revela um artigo da Revue générale de l'architecture et des travaux publics, em 1945: "o estudo da tecnologia oficialmente reconhecida é tão importante quanto o do manchu... Até o dia de hoje, há somente um professor de tecnologia, na França, tanto quanto para o chinês e o manchu (...)"

J. Guillerme, I. Sebestik, "Les commencements de la technologie" in *Revue Thales*, Paris, PUF, 1966.

Por outro lado, Pierre Thuillier lembra que Le Châtelier já observava, no início do século, que, se os franceses não estão atrasados na pesquisa técnica, o atraso é notável na prática dessas descobertas científicas: dois exemplos:

— no meio militar: "os alemães bombardearam-nos com os canhões de aço do engenheiro francês Martin e com a pólvora sem fumaça do engenheiro Vieille";

— na microbiologia, "os trabalhos de Pasteur sobre a fermentação da cerveja foram utilizados na Dinamarca antes de serem utilizados na França", Pierre Thuillier, *L'Aventure industrielle*, Paris, Éditions Complexe, 1982.

14. Em alguns aspectos, as novas tecnologias parecem exigir esse movimento. Assim é com "a caixa eletrônica que é uma caixa negra, cujo funcionamento exige um conhecimento técnico que não é transferível para uma prática". A. d'Iribarne, *Technologies nouvelles, qualification et éducation. L'intérêt d'une approche sociétale et culturelle*, décembre 1982, LEST, Aix-en-Provence.

15. B. Gilles, "La notion de système technique", *Technique et Culture*, n. 1, 1979, e *Histoire des techniques*, Éditions Gallimard, 1978.

16. J. Chabal, J. Slafer, "Culture technique, éducation", in *Culture Technique*, n. 2, 1981.

17. G. Simonden, *Du mode d'existence des objets techniques*, op. cit., pp. 9-10.

18. Assim, as mutações tecnológicas levam a definir um ensino tecnológico apto a romper com uma certa forma de separação teoria/prática e assim a aproximar-se da idéia de ensino político-técnico, que os países, partindo do socialismo, integraram nos seus sistemas educativos, com a reserva, que é digna de nota, que este último está necessariamente associado ao trabalho. Como tal, ele se apresenta como um ensino dos princípios de base da ação sobre a matéria e de sua prática na produção de bens materiais so-

cialmente úteis. L. Tanguy, A. Kieffer, *L'école et l'entreprise, l'expérience des deux Allemagne*. La Documentation française, 1982.

19. Essa proposição deve ser atenuada em relação ao ensino técnico de longa duração, cujos *baccalauréats* são relativamente valorizados pelos quadros médios e superiores, como testemunha o crescimento da proporção de alunos oriundos dessas categorias sociais, desde o início dos anos setenta (cf. Antoine Prost, *La politique de démocratisation de l'enseignement*, 1950-1980, Relatório para o Commissariat au Plan)

20. L. Tanguy, "Enseignement technique/enseignement général, intégration et hiérarchie" in *Échec scolaire nouveaux debuts, nouvelles approches sociologiques*, Éditions du CNRS, Paris, 1985.

21. L. Tanguy, C. Agullon, F. Rope "L'enseignement du français dans le LEP, miroir d'une perte d'identité", in *Études de Linguistique Appliquée*, mai 1984.

22. L. Tanguy, "Les savoirs enseignés aux futurs ouvriers", *Sociologie du Travail* n° 3, 1983.

23. J. -M. Lévy Leblond, "Mais ta physique", in *L'idéologie de/dans la science*. Paris, Le Seuil, 1977.

24. Como o demonstra a análise comparativa França/Alemanha. M. Maurice, F. Sellier, J. -J. Silvestre, *Politique d'éducation et organisation industrielle*, PUF, 1982.

25. L. Tanguy, A. Kieffer, *L'école et l'entreprise, l'expérience des deux Allemagne*, op. cit.

26. M. -F. D. Young, "Information technology and the sociology of education: some preliminary thoughts", *British Journal of Education*, v. 5, n. 2, 1984.

Este texto, salvo alguns detalhes, foi divulgado no Colloque International *Nouvelles technologies, division du travail, formation*, Montreal, março, 1985. Atas publicadas pela CEQ (Centrale de l'enseignement du Québec).

Artigo originalmente publicado em *La Documentation Française*, n. 13, jan.-mar. 1986, p. 35-42, aqui publicado com autorização da autora. Tradução de Iara Gonçalves.

LUCIE TANGUY é Coordenadora de Pesquisa no CNRS, Paris.

Reflexão sobre educação e filosofia a propósito do ensino de filosofia no 1º e 2º Graus

LAETUS MÁRIO VEIT

Voltou a ser objeto de análise e debates a questão do ensino de filosofia no 1º e 2º graus. A presente reflexão tem por objeto este ensino, questionado quanto a seu sentido e valor para a educação da juventude brasileira hoje.

O texto quer ser deliberadamente sintético lembrando apenas os tópicos centrais da problemática e os motivos que parecem mais convincentes para justificar a volta de um conteúdo de ensino que não parece ser tão facilmente dispensável sem consequências indesejáveis.

Educação e filosofia formam um binômio inseparável desde as origens de nossa cultura e assim permanecem até hoje. Uma aspira à consciência mais abrangente, a outra à ação mais totalizadora. Desde aquela origem estão associadas intimamente três instâncias da vida racional humana: a filosofia, a política e a educação; basta lembrar a utopia da *República* de Platão. O homem, enquanto vida político-histórica, começa a ser levado a si pela educação, no espaço reflexivo da filosofia, no qual toma consciência mais radical e abrangente de sua existência possível e no qual o processo educativo se procura legitimar.

A filosofia tem a ver com “tomada de consciência”. Pretende até ser o posto mais avançado de uma escalada de onde, em princípio, a visão seria mais total, mais abrangente, mostrando os

elementos da paisagem em sua conexão e em sua individualidade ao mesmo tempo. Mas esta escalada não está à margem da vida que se oferece em espetáculo no topo da montanha, porquanto o espetáculo não é nem uma paisagem estável, mas o turbilhão de um processo ao qual pertence a escalada, a visão e o ver. O próprio turbilhão ergueu a montanha a partir da qual se pudesse contemplar.

Mas o turbilhão da vida é o quê? Sou eu a vida, minha vida? É a sociedade da qual e na qual vivo? É a natureza da qual eu e a sociedade procedemos? É a cultura, qual sujeito soberano e absoluto que tudo envolve e determina como um tempo histórico todo poderoso? Ou existe um mero acontecer mais ou menos pontual, mais ou menos contingente ou totalmente contingente? Este turbilhão da vida se conduz por uma consciência ou um inconsciente? Ou é comandado por ambos? Segundo que regras, que princípios? É a luta, por vezes obscura e ambígua, generosa e heróica que engendra tudo ou tudo vive do desejo de reconciliação e de reconhecimento? Onde estamos? O que somos? Já que tais problemas são tudo menos fictícios e imaginários, parece ser bom e oportuno fazer refletir o jovem sobre sua identidade e proveniência.

A *educação* é o processo que visa nada mais que a promoção da vida, desta vida turbilhão, segundo sua destinação total.

O desenvolvimento das disposições

da natureza em sua determinação técnica, social-pragmática, são o objeto primeiro ou mais imediato do processo educativo. Mas em tudo estará sempre visado o desenvolvimento das disposições morais, isto é, do homem capaz de se encontrar, de se comunicar, de respeitar e ser respeitado, capaz de amar, numa palavra, capaz de ser livre e de se orientar em um mundo natural e histórico. Por isso a advertência de Kant pode ser oportunamente lembrada: "Não se deve educar as crianças segundo a situação presente da espécie humana mas segundo seu estado futuro possível e melhor, isto é, de acordo com a idéia de humanidade e sua destinação total" (Kant, in *Reflexions*, p. 446). Assim o filósofo descreve a preocupação filosófica por uma verdade concreta que deveria animar o empreendimento educativo. Este é o teor da preocupação filosófica do educador.

Se agora olharmos para o *aluno*, logo entenderemos que também ele deverá assumir, pela vida afora, uma visão, uma consciência e um comportamento animado pelo *ethos* filosófico. Estamos, pois, em educação, comprometidos com a questão da totalidade do homem na totalidade da verdade, do mundo do sentido. Nada tão problemático hoje quanto a questão da *totalidade*, do sentido. O jovem hoje vive e experienciando de muitas formas este problema. Nada mais justo que, através de maior aproximação do pensamento filosófico, seja informado sobre os termos em que a questão está sendo colocada hoje, que tome conhecimento dos esforços imensos que estão sendo desdobrados em torno da questão do sentido, da verdade, das condições da liberdade.

A reflexão filosófica é instância não só totalizadora, unificadora dos domínios, da multiplicidade, mas também a instância crítica, o momento da negação, quando a vida se recolhe para preservar, ainda que confusamente, sua identidade, mesmo que não seja mais que para tentar uma imagem mais convincente de suas próprias certezas e amores. Por tudo isso a filosofia vem diretamente ao encontro da intencionalidade educacional, que se desdobra contando com o pressuposto de que o jovem está propenso a perguntar e a questionar.

Há muitos motivos para compartilhar com a nova geração as preocupações filosóficas de nossa época, aquelas preocupações próprias da filosofia no contexto do tempo presente, porque certamente, como no início, continuamos a ter motivos de admiração e espanto, de angústia, de perplexidade, motivos de perguntar pelo sentido do que nos sobrevém, de perguntar pelas exigências essenciais, pelas condições necessárias e mínimas da justiça, da condição humana.

O homem sempre habitou o mundo como filósofo. Mas tanto a auto-reflexão sobre sua própria experiência quanto o aprofundamento e legitimação de sua consciência mundana são fatos históricos tardios. No entanto, desde que se colocou, com o nascimento da filosofia, a exigência de fundar racionalmente a experiência em sua totalidade, não foi mais possível ignorar este imperativo.

Certamente não será necessário ensinar a admiração, o valor da verdade, da liberdade e da justiça. Mas a estas certezas obscuras, desde sempre dadas e intuídas, a filosofia confere maior clareza no espaço do discurso e da argumentação, elevando-as à vida da consciência social e histórica.

Ainda hoje parece-nos difícil, senão impossível, que a vida se possa processar humanamente num espaço cultural como o nosso, altamente reflexivo, ideologizado, trabalhado por complexos e múltiplos códigos mais e mais elaborados, sem que a necessidade de sentido, de verdade, tão característica do homem, se socorra de um certo poder crítico e totalizador ao mesmo tempo que permita ao indivíduo encontrar os suportes para sustentarem uma ação, um comportamento coerente consigo mesmo neste espaço cultural. Porque a ordem racional a que temos que nos submeter na existência concreta está longe de satisfazer ou expressar os interesses que definem o homem e suas possibilidades históricas. Como resgatar a vida da sofística generalizada, da positividade imperante, para um mínimo de unidade e sentido que nos permita conviver numa comunidade humana? Esta exigência de sentido e identidade é condição mínima e universal e se realiza na infinidade dos modos culturais e dos tempos históricos. Mas tan-

to mais esta intencionalidade se frustra quanto mais a experiência social nos faz experienciar a dilatação dos vínculos humanos e a dificuldade do encontro num espaço comum onde novamente fazemos a experiência da razão e da liberdade, para lembrar um pensamento de Gadamer (Gadamer, 1983, p. 48). Esta razão e liberdade só serão possíveis na comunidade e no espaço do discurso e da ação.

Tudo isso é bem sabido, mas pouco meditado. Não mais havia motivos para ensinar nossos jovens a filosofar. Em certos setores sociais a jovem geração deixa de ouvir as vozes dos poetas, dos mitos e dos profetas, por isso presumivelmente está mais necessitada de ouvir a voz da reflexão filosófica. Temos que imitar novamente os gregos, que inauguraram esta atitude entre os homens, e fazer valer o poder organizador do conceito por sobre a infinita multiplicidade. Ou será mais esta volta ao conceito um movimento contra o poder sem limites da história? Não é o instante sua verdade suficiente? Já não sabemos que o conceito e o sistema é a inverdade do ser? A isso se pode opor o contrário: não é a verdade já sempre comunicável? Não nasce ela no aberto do encontro? Já não a supõem os discursos que a negam? Mas onde está a verdade: na luta ou na reconciliação? Na dominação técnica ou no reconhecimento do outro?

Importa pois manter ou reavivar a capacidade da admiração, pois não tudo é banal. Kosik nos alerta contra a tentação de sucumbirmos ao bom senso, contra a inflação do óbvio (Kosik, 1969, p. 198). O que é, por exemplo, mais banal que a questão da liberdade? Mas, o que é mais problemático do que ela? O que é menos óbvio, menos banal?

Somos avassalados por uma multidão de questões e respostas; problemas nos são propostos, soluções são aventadas e cresce a impressão de que o essencial permanece oculto e não dito e as mais das vezes positivamente silenciado. Se faz sentir de mil formas um poder do qual não dispomos; um saber que não nos advém por trabalho próprio. Somos trabalhados pelo tempo sem que saibamos para onde seremos levados. Mas esta consciência é também suficiente para despertarmos para novas respon-

sabilidades e que se define como responsabilidade política de participar no trabalho de construção comum da vida em comum, de uma sociedade emancipada e livre.

O endereço primeiro da educação é o indivíduo-pessoa. Ele é o alvo e o sujeito primeiro da ação educativa. Este indivíduo, que importa ser educado, é seu mundo, seu universo complexo, ordenado em vários patamares e esferas, mundo no qual mundos se articulam, modos intencionais de vida se imbricam, compondo o projeto no qual a vida se analisa e se expõe como inalienável exigência de unidade, de sentido na complexidade dos modos de estar no mundo e com os outros. Esta complexidade originária torna difícil o empreendimento educativo se estiver preocupado tanto em respeitar a exigência de unicidade da pessoa quanto em promover a dimensão universal e comunicativa da vida na comunidade humana e na natureza. Não é fácil educar, portanto, para a autenticidade irrepetível e para a comunicação sem limites da vida política e comunitária. Sentimos o evidente predomínio de um estilo de racionalidade que cultiva o poder de manipular o mundo objetivo sobre o poder de ordenar a vida para seus interesses políticos e éticos. Existe um evidente problema de liberdade, de emancipação, à procura de sua razão ou de suas razões e caminhos para se firmar frente ao poder, à coação inconsciente e consciente.

É evidente a *confluência* na atualidade, das preocupações filosóficas com os problemas mais sentidos no âmbito da educação: como traduzir, para o tempo presente, as exigências da liberdade, da justiça. Os avanços da reflexão e da autorreflexão do homem no âmbito da filosofia beneficiam uma educação voltada desde sempre à promoção do homem em sua verdade e liberdade possíveis.

Com isso se torna inevitável que a educação se interroge frente à filosofia sobre o possível lugar ou critério da verdade capaz de dar unidade e sentido ao processo educativo. Sem um critério de verdade para o projeto pedagógico será difícil promover uma ação coerente no universo complexo da educação formal. Muito menos será possível ser sujeito do processo histórico. As situações se sucedem sem que o educador tenha ca-

pacidade de decifrar a mensagem do momento no interesse da educação dos jovens e da infância. Onde encontrar o centro da gravidade no qual o discurso consiga organizar a experiência e orientar a educação? (a) O saber extensivo não mais obedece a um conceito intensivo onde se pudesse acolher na unidade da idéia. (b) Ou, quem sabe, o homem vive do trabalho e no trabalho em diálogo sem fim com a natureza e o melhor que pode é entregar-se a inteligência de suas próprias mãos fazendo-as o ponto de partida para a ordenação racional-dialética da vida? Quem pode nos ajudar? Hegel, Marx, Foucault? (c) Ou com Sartre proclamamos os direitos, as exigências da liberdade comprometida com a liberdade de todos e nos dedicamos a um infinito processo de totalização dos projetos? (d) Ou a verdade se pode dar no diálogo irrestrito livre de coação? (e) Ou deve a educação hoje deixar-se inspirar por uma ampla sabedoria pragmática visando à maior felicidade comum e minorar o sofrimento presente?

Não haverá mais nenhuma totalidade capaz de nos inspirar sem causar o terror totalitário? (Merleau-Ponty, 1968). Aqui recordamos Adorno quando escreve: "quanto mais a sociedade contribui para

a totalidade que se reduz no desterro do sujeito, tanto mais profunda é a sua tendência para a dissolução" (Adorno, *Negative Dialektik*, Suhrkamp, 1966, p. 337 cf. G. Bornheim, 1981, p. 46).

Em filosofia, como em educação, não há como ignorar o problema do sentido, da liberdade, da totalidade. É a posição da totalidade, do sistema, garantia de sentido, de verdade, de liberdade ou do terror? É a abdicação da totalidade equivalente à proclamação do vazio, do sem-sentido, do arbítrio ou condição da liberdade?

São problemas para a Filosofia e para a Educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ADORNO, *Negative dialektik suhrkamp*, 1966.
2. G. BORNHEIM, Vigência de Hegel: os impasses da categoria da totalidade in *Hegel*. Brasília, Cadernos de UnB, 1981.
3. H. G. GADEMER, *A razão na época da ciência*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1983.
4. KANT, *Reflexions sur l'éducation*. Trad. e Intr. de A. Philonenko, Paris, Vrin, 1966.
5. K. KOSIK, *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969.
6. M. MERLEAU-PONTY, *Humanismo e terror*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1968.

Trabalho apresentado no Seminário Estadual do Ensino de Filosofia, Porto Alegre, 25 a 26 de agosto de 1988.

Laetus M. Veit é professor do Departamento de Estudos Básicos da Faculdade de Educação da UFRGS.

Por uma sociologia da avaliação

MENGA LÜDKE

Sua falta de atração é certamente responsável, em grande parte, pelo pequeno número de estudiosos que a ela se dedicam, deixando a descoberto vários pontos de grande importância e de graves consequências sobre o desenrolar do processo educativo.

Assunto quase “maldito”, identificado por grande parte da comunidade acadêmica especialmente com funções de controle e de repressão, a avaliação teve sua história como disciplina marcada por alguns percalços, que só fizeram ressaltar seu caráter restritivo e pouco simpático. Foi o caso de sua quase total identificação com os processos de mensuração e elaboração de testes, com vistas a aquilatar precisamente os progressos dos alunos em sua passagem pela instituição escolar. Foi também o caso de sua subordinação irrestrita à perseguição de objetivos instrucionais pré-estabelecidos para o processo educacional, num arremedo, visto agora à distância no tempo como quase cômico, do que se passa em algumas áreas de atividades, onde a previsão e o controle são não apenas possíveis, mas necessários. Pois esses e outros percalços assinalaram de forma acentuada a fisionomia dessa disciplina, dificultando seu pleno desenvolvimento como campo de investigação e, conseqüentemente, reduzindo consideravelmente sua con-

tribuição devida ao processo de democratização da educação.

Como de ousadia, vou tentar des-trinchar este espinhoso assunto, correndo o risco quase certo de alguns aranhões. Acho, entretanto, imprescindível, a esta altura, um pronunciamento sincero sobre um assunto tabu evitado por muitos, mas reconhecidamente inevitável, se quisermos tratar devidamente do problema da democratização da educação, já que a avaliação é parte inerente dessa, como de muitas outras atividades humanas.

Invoco agora o testemunho e as luzes de Miguel Arroyo, em seu livro *Da escola carente à escola possível* (Arroyo, 1986). No estudo introdutório aos vários trabalhos reunidos no livro, todos tratando de experiências relativas aos muitos problemas de nossa educação básica, Arroyo alerta-nos para o risco de considerarmos feita e completa a crítica às concepções tradicionais, ou mesmo mais recentes, com relação a uma escola marcada pelo favorecimento claro e domínio exclusivo de uma determinada classe social. Percebe-se em toda a argumentação desenvolvida pelo autor, a necessidade de expansão dessa crítica, sobretudo em seus aspectos orientados para a prática e a formação do professor. É necessário, portanto, muito esforço de reflexão teórica, bem como de observação empírica, para a construção do conhecimento indispensável para

uma ação lúcida, que possa enfrentar com sucesso os muitos problemas no caminho da efetivação de uma escola diferente, comprometida com a transformação social.

Um dos aspectos mais opacos, menos iluminados pela reflexão teórica crítica, no campo da educação, é justamente o da avaliação. Livros, como o citado de Arroyo, ou o publicado por um grupo de pesquisadores da Fundação Carlos Chagas, sobre a *Escola de tempo integral* (Paro e outros, 1988), denunciam muito claramente vários dos graves problemas ligados à expansão da educação básica, e em quase todos pode-se entrever a importância e a carência de uma conceituação clara e adequada da avaliação educacional.

É especialmente no estudo do dia-a-dia das escolas que se pode observar claramente, tanto a insuficiência da análise teórica disponível hoje em educação, como o pronunciado hiato entre essa análise e a prática cotidiana dos professores, como bem alertou Arroyo. Não quero com isso afirmar seja que o conhecimento teórico seria suficiente para determinar a mudança da escola na direção desejada, seja que o estudo da realidade escolar, no seu dia-a-dia, seria por si só bastante para construir esse conhecimento teórico. Ao contrário, é preciso exatamente extrapolar essa realidade, estabelecendo as conexões necessárias entre ela e a vasta totalidade da sociedade industrial onde ela está inserida. É aí que se desenrola o jogo da luta entre as classes, que tão consistentemente vem envolvendo a escola básica, colocando-a sempre a serviço de uma dessas classes. A história da educação vem demonstrando isso claramente e não apenas em nosso país.

O que não tem sido claramente demonstrado, ou sequer devidamente estudado, é o intrincado mecanismo da avaliação, do qual se serve por sua vez a escola, para executar sua função seletiva. Essa função passa entretanto despercebida, por vezes, até do mestre mais atento, aquele que se crê e declara um democrata, ao distribuir cuidadosamente suas notas aos alunos, sem perceber que por esse simples mecanismo pode estar respondendo exatamente a determinações ditadas por forças externas e superiores à escola, às quais ele

obedece fielmente, sem mesmo se dar conta disso. Um artigo muito interessante, de um autor inglês, capta muito bem essa ironia (Hextall, 1976).

Curiosamente vários desses aspectos vitais do funcionamento comum de uma escola têm sido completamente ignorados pelos estudiosos de sociologia da educação, que entretanto reclamam, por outro lado, da falta de efetividade dos seus achados, relativos a aspectos mais gerais e abrangentes. Pois atrevo-me a dizer que a falta de atenção sociológica para alguns desses detalhes pode vir sendo um dos fatores responsáveis pelo distanciamento, sistematicamente registrado por tantos estudos, entre a teoria educacional e a prática pedagógica.

Já tive ocasião anterior de propor este ponto para discussão (Lüdke, 1987), mas gostaria de expandi-lo um pouco mais agora. Trata-se de reivindicar um tratamento sociológico para as questões da avaliação escolar. Como e por que atuam os principais agentes envolvidos no processo avaliativo dentro da escola? O que efetivamente leva o professor a classificar seus alunos drasticamente em aprovados e reprovados, assinalando assim fortemente o destino de uns e de outros? É claro que não se trata de um ato de puro e espontâneo voluntarismo ou de uma decisão estritamente pessoal. Há uma série de forças e pressões agindo sobre o professor e toda a escola, mas como na realidade atuam essas forças e como reage o professor, se é que tem algum espaço para reagir? Quem é esse professor e como foi sua formação, tanto na escola de Segundo Grau, a Escola Normal, quanto no exercício de sua profissão, em termos da conceituação que hoje ele tem sobre avaliação? O que realmente conta para ele na hora das decisões cruciais sobre os alunos e o que sabe ele sobre todo o jogo de forças sociais envolvidas nessas decisões? E quem é esse aluno, sobre o qual pouco sabemos sistematicamente, além de que é membro das "classes subalternas"? Como são suas reações individuais e coletivas ao processo de avaliação? E seus pais, como vêm e avaliam a escola e que participação têm ou poderiam ter naquele processo? Qual o papel do diretor e da equipe técnica da escola, ainda que todas essas personagens mencionadas estejam necessariamente

subordinadas ao jogo pesado dos interesses da sociedade maior? E como se joga esse jogo dentro da esfera menor da escola?

Para tentar responder a essas e a muitas outras questões de cunho sociológico, no âmbito da avaliação escolar, não há ainda disponível um repertório considerável de sugestões, organizado de modo articulado. Há, entretanto, contribuições mais ou menos isoladas merecendo, sem dúvida, um esforço de sistematização, que as torne instrumentos úteis para análise e compreensão dos problemas tão complexos incluídos naquele âmbito. Gostaria de destacar, embora muito brevemente, algumas dessas contribuições, e também de indicar, ainda que de maneira não exaustiva, questões por elas apontadas que mereceriam, a meu ver, destaque dentro de uma agenda mínima de investigações sobre a área específica.

Embora mereça especial consideração a contribuição de Bourdieu, com os seus conceitos de "capital cultural" e de "hábitus", auxiliando a compreensão do papel da instituição escolar, na conservação da sociedade e de sua cultura, foi na Inglaterra que surgiu a principal fonte de tratamento teórico para um manancial de problemas que inundam a escola básica e, portanto, a avaliação dentro dela. Trata-se da sociologia do currículo, bandeira principal do movimento iniciado oficialmente em 1971, com a publicação do livro de M. Young *Knowledge and control* e que receberia mais tarde a denominação de *Nova sociologia da educação*. Não é o caso de se traçar a trajetória desse movimento aqui, mas de destacar a importância dos estudos sociológicos sobre currículo, no que se refere à avaliação. Inicialmente colocada por Bernstein, mas logo assumida e desenvolvida por outros membros da corrente, a idéia básica é que há um sistema social de escolhas sobre como é distribuído o tempo educacional ou qual é o status dos vários conteúdos, ou como estes se relacionam entre si. A partir dessas escolhas surge a constelação chamada currículo. Para os sociólogos da nova corrente essa colocação era fundamental, pois um dos principais, se não o principal objeto de estudo para eles era a adequação da escola básica às necessidades dos filhos da

"working class", numa reivindicação política, cujo seguimento não é possível traçar aqui. O que interessa destacar é a relação por eles traçada entre a composição do currículo na escola e a das classes na sociedade. Fica bastante claro, a partir de então, que a escolha de determinadas disciplinas, e não de outras, de alguns conteúdos em detrimento de outros, não é absolutamente gratuita, mas segue interesses e provoca conseqüências bem e propositalmente estabelecidos.

Não seria possível explorar aqui toda a riqueza desse importante veio de pesquisa, que durante todo esse tempo, a partir do início dos anos 70, vem se desenvolvendo, embora com ritmo irregular. Só para indicar a variedade de temas a ele relacionados, gostaria de mencionar uma de suas mais recentes incursões: a história das disciplinas do curso secundário, através de uma série de pesquisas lideradas por I. Goodson (1985).

No que se refere à avaliação, considero particularmente importante assinalar que muitos dos problemas com os quais nos debatemos, dentro do quadro de reprovação e evasão maciças no primeiro grau, estão diretamente relacionados com a composição curricular escolhida (por quem?) para esse grau de ensino. Aliás, o mesmo se pode afirmar em relação aos demais graus, obviamente sem as mesmas drásticas conseqüências seletivas que ocorrem no Primeiro Grau. É bom lembrar, entretanto, se isto puder nos consolar, que até hoje (ou até recentemente), os sociólogos ingleses continuam se debatendo com essa questão crucial, como se pode verificar pelo agudo estudo de P. Willis (1977), cujo título é *Learning to labour*, mas cujo expressivo subtítulo diz: "Como os garotos da classe trabalhadora conseguem empregos de classe trabalhadora". E a leitura do estudo revela por inteiro a responsabilidade da escola e sobretudo da reprovação (da avaliação portanto) na atribuição final, desses empregos a esses garotos. Aqui entre nós não me parece que aconteça exatamente a mesma coisa, pois os nossos rapazes da classe trabalhadora nem chegam à escola do tipo daquela focalizada por Willis. De todo o jeito valeria a pena um estudo semelhante.

Ainda da Inglaterra gostaria de destacar a contribuição de P. Broadfoot, com um interessante estudo histórico sobre a avaliação, acompanhando a própria história da instituição escolar (Broadfoot, 1979). Embora se refira a seu país, a autora traz interessantes discussões sobre questões fundamentais, como a da seriação, por exemplo, fenômeno relativamente recente na vida da escola, mas de tão graves repercussões sobre a vida dos alunos. As poucas e importantes iniciativas institucionais que tentaram, ou estão tentando, de alguma forma, romper com esse sistema, merecem indiscutivelmente a atenção de uma investigação de cunho sociológico, para extrair as lições vividas por elas sobre essa difícil questão. É o caso do sistema escolar de Santa Catarina e também de algumas experiências menores de Minas Gerais e do Distrito Federal (Cf. MEC, 1985). Ainda a P. Broadfoot devemos alguns estudos muito oportunos sobre o papel dos certificados na trajetória educacional dos indivíduos e, portanto, da sociedade. Novamente é toda uma gama de sugestões que se abrem para estudos semelhantes, aqui entre nós, por exemplo, sobre os exames supletivos, ou outros certificados.

Bem dentro da perspectiva da escola de Primeiro Grau, embora estudando uma realidade tão distante da nossa, como a de Genebra, destaca-se a contribuição de Ph. Perrenoud, com seu interessante livro, cujo título já encerra a mensagem: *A fabricação da excelência escolar* (1984). Não pretendo repetir aqui a análise, ainda que breve, já feita anteriormente (Lüdke, 1987), mas apenas reafirmar a riqueza e a adequação do tratamento decididamente sociológico que esse autor dá aos fenômenos avaliativos na escola. Tendo passado com sua equipe vários anos estudando o sistema escolar genebrino, ele oferece um quadro extremamente detalhado e profundamente analisado da realidade da escola.

Ao lado dos recursos teóricos e metodológicos e dos problemas observados pela literatura disponível em âmbito internacional, gostaria de apontar também para alguns problemas ainda não mencionados e que merecem sem dúvida constar de uma agenda socio-

lógica de pesquisa sobre avaliação escolar, ainda que apenas tentativa. Alguns deles são bastante específicos de nossa cultura escolar, tais como o da composição de classes homogêneas ou heterogêneas, como mais convenientes ou não, para o aproveitamento do aluno, ou a questão do caráter cumulativo das notas entre os bimestres, ou ainda o questionado papel do conselho de classe, ou a debatida possibilidade da auto-avaliação dos alunos. Outros problemas são de natureza mais ampla ou geral mesmo, como a importante questão da distribuição do poder dentro da escola e sua repercussão sobre a avaliação do aluno; a delicada questão da autonomia do professor, do diretor e até mesmo da escola, frente aos órgãos centrais da administração do sistema escolar; a importante questão da participação dos pais e da comunidade na gestão da escola e, portanto, sobre o próprio processo de avaliação dos alunos.

Esta é apenas uma agenda inicial e sobretudo sugestiva. Acho que a avaliação do aluno pode favorecer o esforço de democratização da educação, se se beneficiar do conhecimento adequado dos fenômenos envolvidos em seu processo. Não esqueço que ela se restringe aos limites já por si estreitos da atividade escolar. Mas também não posso esquecer que até agora, mesmo dentro desses limites, ela vem servindo muito mais aos interesses já sobejamente servidos pela escola marcada pela subordinação às classes dominantes. Se quisermos romper essa ordem, é indispensável conhecermos bem os mecanismos avaliativos, sobretudo seus componentes sociológicos.

Gostaria de terminar emprestando uma feliz expressão do grupo de pesquisadores da Fundação Carlos Chagas, já citado:

“O fato de que a superação da injustiça social e das contradições de classe não se resolve nos limites da escola, mas deva constituir-se numa luta que perpassa todo o social, não deve obscurecer a constatação de que a escola tem um papel a cumprir no atendimento do direito à cidadania relacionado à apropriação do saber

historicamente acumulado")Paro e outros, 1988, p. 199).

Espero com este trabalho, ainda que bastante sintético, ter contribuído para um merecido e necessário resgate da avaliação escolar, como tema de estudo acadêmico mais adequadamente situado e politicamente proposto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M. (org.) *Da escola carente à escola possível*. São Paulo, Loyola, 1986.

BROADFOOT, P. *Assessment, schools and society*. Londres, Methuen, 1979.

GOODSON, I. *Social histories of the secondary curriculum*. Londres, The Falmer Press, 1985.

HEXTALL, I. Marking Work. In: WHITTY, G. & YOUNG, M. (ed.). *Explorations in the politics of school knowledge*. Nafferton, Nafferton Books, 1976.

LÜDKE, M. A caminho de uma sociologia da avaliação escolar. *Educação e seleção*. Fundação Carlos Chagas, jul.-dez., n. 16, 1987.

MEC – Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus *Avanços progressivos*. Brasília, 1985.

PARO, V. et alii. *Escola de tempo integral*. S. Paulo, Cortez, 1988.

PERRENOUD, Ph. *La fabrication de l'excellence scolaire*. Genebra-Paris, Droz, 1984.

WILLIS, P. *Learning to labour*. Farnborough, Saxon House, 1977.

YOUNG, M. (ed.). *Knowledge and control*. Londres, Collier-MacMilan, 1971.

Trabalho apresentado no simpósio "A avaliação do aluno e a questão curricular", V CBE, Brasília, agosto de 1988.

Menga Lüdke é professora da Universidade Federal Fluminense e da PUC-RJ.

Considerações prévias a um estudo da educação em Gramsci. Política/Educação no Partido

BLÁS CABRERA MONTROYA

1. INTRODUÇÃO

É uma tarefa difícil apresentar Gramsci na sua faceta pedagógica-educativa, uma vez que se faz necessária para sua compreensão a inserção em um código político (e no mesmo sentido moral e conceitual) que permita uma colocação precisa e que não desfigure a personalidade única e total do marxista italiano. Levando em conta a evidente limitação de um artigo, tentaremos apresentar algumas das linhas essenciais das proposições teórico-práticas gramscianas, com referências freqüentes a notas esclarecedoras, que permitam o aprofundamento em algum aspecto de interesse para o leitor.

Uma visão honesta de Gramsci exige que o qualifiquemos como um político marxista íntegro, que trata de aplicar o materialismo histórico de forma dialética à sua realidade e que coloca — como bom representante da tradição de luta revolucionária anterior — seu objetivo principal na instauração do poder de classe do proletariado (1). Toda a sua argumentação teórica e sua ação política está subordinada a esse fim a médio prazo. Assim, o “Gramsci pedagogo”, que critica o novo cientificismo sociológico, que analisa as normas sociais e metodológicas da educação, que se ocupa de um currículo apropriado para o ensino primário... é o mesmo que encabeça a luta nas ruas de Turim, o que trabalha na organização dos conselhos operários no partido. Um Gramsci fiel à

indissolubilidade teoria/prática, na tarefa de não descuidar parcelas úteis e necessárias para o corpo revolucionário.

Nesse sentido, a formação de Gramsci estará marcada por um estudo profundo da obra de Marx e Engels, o desenlace da Revolução Soviética, o contato pessoal com Lênin e o conhecimento de seus escritos, o choque com a prática de luta da Turim dos anos vinte, a militância no Partido Socialista Italiano antes da ruptura que dá origem ao Partido Comunista, e o trabalho sistemático sobre a obra de Benedetto Croce (2). Gramsci constituirá, além disso, o nexó necessário do marxismo para a Europa Ocidental, em um contexto sócio-político diferente por suas características histórias (Lênin e Rússia), e com o marxismo originário desenvolvido em outra época e em outras condições. Aparece como o unificador sistemático e orgânico das contribuições teóricas e das realizações práticas revolucionárias. É, pois, o centro de uma dupla dimensão espaço-temporal (3).

A importância de Gramsci pode ser deduzida a partir de outra perspectiva. Ele será, juntamente com Lukács e Korsch, o último marxista (no sentido pleno do termo) do mundo ocidental. Todos os autores anteriores haviam evitado a dissociação teoria/prática: não se concebia a elaboração teórica separada da realidade social, do trabalho no partido, da política responsável — não entendida como profissão. O trabalho teórico posterior é o produto da transformação do

marxismo em um socialismo de cátedra, desligado de suas raízes e de seus fins históricos. A confrontação da teoria revolucionária desloca seu eixo da rua para a universidade e seminários especializados (a nova relação se dá entre a teoria marxista e a teoria burguesa). Desenvolve-se uma corrente formal de pensamento — em pleno apogeu — e uma práxis cotidiana representada pelos políticos profissionais (4).

Devemos insistir na herança leninista de Gramsci, que o identifica como o melhor continuador das diretrizes ideológico-políticas do revolucionário russo. Herança assumida, que ele, por outro lado, encarrega-se de reiterar ao longo de sua obra. Lênin e a Revolução Soviética constituíram uma importante base crítica e argumentativa na maior parte dos escritos gramscianos, inclusive os do cárcere. Hegemonia, bloco histórico, partido (“novo príncipe”), conselhos de fábrica, frente única, guerra de posição... se, efetivamente, apresentaram em Gramsci um desenvolvimento inusitado quanto à profundidade e clareza teórico-conceitual e prática, fixam suas raízes históricas na formulação leninista e, em geral, na soviética anterior e posterior à Revolução (os debates da III^a Internacional até a morte de Lênin podem servir de exemplo). Todos esses conceitos nunca constituíram posturas acabadas, mas sofrem uma contínua revisão, fruto de sua concepção histórico-social (5). As mesmas considerações são válidas para as análises de correlações de forças ligadas à necessidade da “revolução em um só país”, a partir de um modelo nacional-popular hegemônico pelo partido operário como de melhor proveito ao internacionalismo proletário (6). Podemos afirmar, igualmente, que Gramsci nunca renuncia, ainda que nas situações mais confusas, ao meio tradicional mediante o qual o dirigismo ideológico do partido operário transforma-se também em uma opção politicamente dominante, e que não é outro senão a necessária Ditadura do Proletariado (7).

Existe uma posição, nem sempre reconhecida, que pretende realizar uma separação interessada entre o jovem Gramsci (revolucionário romântico, agitador e imaturo) e o Gramsci maduro e reflexivo — corte semelhante se pretende com Marx (8) — que utiliza

uma terminologia moderada, que fala de “filosofia da práxis” no lugar de marxismo, de hegemonia referida às vezes à ditadura do proletariado... O ponto escolhido para esta mudança de enfoque seria o momento da prisão. Essa interpretação tendenciosa passa por cima de coisas demasiadamente relevantes: as condições de vida nos cárceres fascistas e a intenção de despistar os censores, razão pela qual toda reflexão errônea justifica-se pelo afastamento forçado da realidade social. Esquece, igualmente, o caráter dialético do materialismo histórico, este contínuo fazer-se da teoria, que não pode dogmatizar-se e passar por cima das mudanças sócio-políticas que se produzem tanto na Itália, onde vive Gramsci, como a nível europeu e mundial(9). Gramsci nega teórica e politicamente o pretendido caráter conclusivo do legado marxista, postura defendida então como na atualidade, apesar da aprendizagem histórica efetuada (10).

Essa renovação constante de seus conceitos centrais, as mudanças bruscas da situação política, o aspecto fragmentário de seus escritos carcerários, a própria ambigüidade — por causa da situação de encarcerado — com que trata algumas de suas contribuições mais originais têm como resultado a dificuldade para a análise, o estudo e a interpretação — apesar da coerência global — das questões fundamentais dos escritos gramscianos. Os diferentes termos que se organizam ao redor do eixo principal do domínio e direção hegemônica (bloco histórico, sociedade civil, estado-sociedade política, partido, etc.) não são exequíveis senão em referência a um contexto concreto e específico: social, político, econômico e histórico. Qualquer abstração nesse sentido tornaria insolúvel toda a tarefa de investigação pretendida (11).

A hegemonia, como direção cultural e ideológico-consensual, vai desfrutar de um caráter preferencial na análise gramsciana (12). Partindo dessa noção central, Gramsci realiza um estudo sistemático das instâncias educacionais italianas (valor do sistema e do enfoque educacional para que a burguesia incorpore ao desfrute do domínio político a corrente diretivo-consensual), ou, ao contrário, trata de atribuir papéis a uma educação de novo tipo que ajude a in-

verter, a favor da classe operária, a ordem hegemônica existente (13). Das três definições de hegemonia a que chega Gramsci ao longo de sua obra, duas delas obedecem a uma análise que responde a situações excepcionais, quer sejam de tipo social e político quer de tipo teórico (14). A solução correta parece ser aquela em que, partindo de uma relação de equilíbrio entre a sociedade civil e a sociedade política (Estado), a hegemonia abrange as instâncias das duas superestruturas. Sociedade civil e Estado são centros de hegemonia; uma hegemonia já não somente cultural, mas que inclui coerção e consenso. Além disso e com propriedade, Gramsci depreende a existência de controles ideológicos tanto na sociedade civil como no Estado (sociedade política) (15).

CENTRALIDADE DE ALGUNS CONCEITOS EM GRAMSCI

2.1. Teoria educacional?

Em consonância com o que foi anteriormente afirmado, não podemos apresentar a faceta educacional de Gramsci como uma atividade particular — molecular, pode-se dizer — na qual, como é freqüente em nossa realidade, a educação adquiere valor por si e para si, sem estar relacionada a um sistema geral ideológico (enquanto concepção de mundo) no qual alcance verdadeira dimensão, onde os êxitos educacionais (ou os erros) não sejam analisados em função do quadro microscópico — escola ou outros centros educacionais e culturais — em que se manifestam, mas sim em um entrelaçamento causal amplo dentro de uma organização econômica e política que necessita utilizá-la para seus fins. Do mesmo modo, qualquer intenção de controle e direção das instituições inscreve-se, dialeticamente, em uma alternativa mais ampla de política subversiva global de uma formação histórico-social concreta. O ajuste dos princípios, dos meios e fins da educação à concepção da estrutura econômico-social nos permitirá deduzir a coerência ou não de um determinado sistema educacional, ou então sua condição antitética em relação ao já existente. Nesse sentido, a orientação metodológica concreta, ainda que cons-

titua um elemento de um modelo didático-pedagógico aparentemente ordenado e sistematizado, é gerada no vazio, se se manifesta de forma independente e isolada.

Em outras palavras, e a partir de uma perspectiva dialética, o pedagógico é inteligível somente em relação a um todo que hierarquiza e determina a especificidade do educacional. Estudar o concreto, afirma Kosic (16), é compreender e decompor o todo, captar o essencial oculto nas suas manifestações fenomênicas e deslindar as formas aparentes da realidade que se apresenta na prática cotidiana. O concreto é, então, o real com suas determinações; em Gramsci, o concreto-pedagógico está ligado à sua concepção geral da hegemonia e aos elementos que a conformam como fundamentação teórica. Assim, as considerações pedagógicas de Gramsci (políticas) situam-se ou bem na formação econômico-social que compõem a Itália de sua época (utilizáveis então até o ponto em que sejam generalizáveis as análises históricas) ou em uma teoria de transformação revolucionária da sociedade burguesa. Devemos aceitar a coerência lógica e global da personalidade revolucionário-política de Gramsci, ou ficaremos sem o Gramsci pedagogo (17).

Da mesma forma, não se interprete, ao estudar a educação em Gramsci, na acepção restrita e comum que a refere à relação acadêmica. Educação, em Gramsci, deve ser entendida como elevação moral e intelectual, consciência política e capacidade crítica em conformidade com fins únicos. Generalizando muito, poderíamos dizer que supõe uma socialização consciente, em conformidade com um código moral dado, com valores únicos — “consciência coletiva” — de uma comunidade orgânica (18).

De acordo com a definição, vamos apresentar — reconhecendo a arbitrariedade que toda escolha pressupõe — alguns dos conceitos e instâncias principais da análise gramsciana. Conscientemente, não faremos um desenvolvimento teórico da hegemonia (centro “original e principal” do estudo gramsciano junto ao de “bloco histórico”), assim como do “americanismo” e do “fordismo”, visto que não nos permitem nem o espaço nem a estruturação do ar-

tigo. Não queremos, porém, deixar de assinalar a importância transcendental, em Gramsci, — sem que sejam exclusivos — dos aspectos citados (19).

2.2. O historicismo gramsciano. O homem.

Gramsci possui uma consciência historicista muito arraigada, e não poderia ser de outro modo, básica que é para a sua trajetória revolucionária.

Sua concepção da história não obedece a esquemas restritivo-reducionistas; abarca a diacronia-sincronia da política, as realizações ativas da humanidade, a filosofia como forma de atuação conseqüente... e, afinal, a História-História, que abrange, igualmente, a luta latente ou manifesta das diferentes camadas, castas e classes sociais pelo domínio hegemônico (em suas manifestações coercitivas e consensuais). A aprendizagem de como o homem, em cada época, estabelece suas relações sociais e de como vai evoluindo no domínio das forças da natureza para torná-las úteis, está ligada à contínua luta de opostos, às transformações estruturais da organização econômica, dos meios e dos modos de produção. História cheia de convulsões que, em seu grau mais recente, traduz-se no enfrentamento burguesia/proletariado pela consecução da hegemonia.

Nesse contexto, o homem para Gramsci é um produto social e, portanto, histórico, superação criadora de todo o processo de atuações dos homens que o precederam. A personalidade — enquanto manifestação individual dessa dimensão geral — desenvolve-a o homem através de sua ação transformadora no contato com as forças materiais e sociais, por meio da realização consciente (20). Existe, não obstante, uma vertente mais ampla que o faz participante, junto com outros homens, de determinadas condições, como membro, afinal, de um grupo social, sem que tenha havido necessariamente para isso a mediação de um processo de racionalização crítico.

2.3. Filosofia e senso comum

A ruptura com o idealismo — ponto mais alto de toda uma tradição de pensamento teórico — é realizada por Gramsci, a partir do Hegel italiano per-

sonificado em Benedetto Croce (21). O idealismo croceano será o ponto de partida, mediando a necessária assimilação prévia, na base do qual Gramsci refutará, de um ponto de vista materialista, toda uma concepção gnoseológica do mundo. Croce considera toda a filosofia e seu reflexo na consciência individual como um tipo de religião que se manifesta (enquanto torna patente uma determinada concepção de mundo) na atuação prática. Gramsci alarga mais esse raciocínio (“todos os homens são filósofos”), já que é uma forma de filosofia o que se expressa nos modos de comportamento ativo (filosofia que por ser pouco estruturada não é menos real) (22). Já não podemos falar, conseqüentemente, de uma filosofia única, ou de uma história da filosofia que se realize sobre os progressos especulativos dos filósofos profissionais somente (muitas vezes em contradição com a filosofia ativa de uma determinada época) (23). Segundo Gramsci:

“História e Filosofia são inseparáveis nesse sentido, formam um bloco. A filosofia de uma época não é a filosofia deste ou daquele filósofo, nem deste ou daquele grupo de intelectuais, nem desta ou daquela parte das massas populares: é uma combinação de todos esses elementos, que caminha em uma direção determinada, ao longo da qual essa sua culminação faz-se norma de ação coletiva, ou seja, torna-se história concreta e completa (integral)” (24).

Essa filosofia total manifesta-se no conjunto das noções da linguagem, no senso comum, na filosofia dos filósofos, etc.

O senso comum é o que denominamos vulgarmente de “filosofia popular”: elementos desagregados de uma cultura, da concepção de mundo dos “intelectuais” e dos “filósofos”, enquanto elaboradores de ideologia utilizada para manter o consenso sobre as classes subalternas.

Por uma determinada concepção de mundo se pertence sempre a um dado grupo social, àquele em que todos os elementos compartilham um modo similar de atuar e de pensar. A concepção superior, estruturada e coerente da filosofia, pertence ao grupo dirigente (normalmente dominante) (25); é o “bom senso”. O senso comum, desagregado e assistemático, é próprio dos

dirigidos, das classes subalternas.

Não é necessário ressaltar a enorme importância do senso comum. Enquanto a análise ideológica se mantinha a nível do discurso elaborado é muito pouco o que pode avançar em clareza e explicação. Assim, a ideologia tem graus de sofisticação e refinamento que estão imbricados, mas também hierarquizados a nível dos diferentes sujeitos sociais. O senso comum não necessita de uma sistematização teórica, para expressar seu conteúdo ideológico, visto que se encontra presente constantemente na prática cotidiana.

No que diz respeito à escola, uma ideologia não é somente a expressão das linhas do discurso dominante, é a vivência contínua do que se aceita como parte da ordem escolar: sentar-se em fila, pedir permissão para ir ao banheiro, conceitos... trivialidades aparentes que representam e expressam a ordem social.

Foi a Igreja Católica que, fundamentalmente, serviu ao grupo dominante (e dirigente, enquanto centraliza historicamente a cultura elaborada) no sentido de manter a separação entre homens comuns e “filósofos”. Apesar de que o propósito da Igreja tenha sido de evitar que se formem oficialmente duas religiões, a separação existe de fato, visto que nunca se impôs a tarefa de elevar as pessoas comuns ao nível de intelectuais e dirigentes, mas, pelo contrário, sua única preocupação consistia em que não se percebesse demasiadamente o afastamento dos intelectuais da massa.

O problema (superação da anti-nomia teoria-prática) resultou igualmente insolúvel para as diversas filosofias imanentistas, herdeiras, em certo sentido, da tradição católica. Faltou-lhes o saber e o querer criar a unidade harmônica e ideológica (em sentido superior) entre os intelectuais e os homens comuns. A moderna “filosofia da práxis” pretende abolir essa situação, mediante a tarefa de elevação dos homens comuns à categoria de intelectuais, convertendo os dirigidos em dirigentes, para conseguir a unidade teoria-prática. Essa necessária soldagem tendo em vista a consecução da unidade de ação revolucionária realizar-se-á por meio, e em todas as instâncias de organização e luta da classe operária (conselho, partido, sindicato...), com o exer-

cício de um nexos material: os intelectuais.

2.4. Origem e funções dos intelectuais

Um dos grandes méritos da teoria gramsciana da hegemonia é a análise dos intelectuais. Outras explicações menos felizes da dominação ideológica — a de Bourdieu-Passeron, entre outras — estabelecem uma relação mecânica e também idealista entre a base econômica e as superestruturas. Mecânica enquanto que as últimas reproduzem e somente reproduzem, de modo funcional, o que está estabelecido de antemão a nível das relações de produção. Idealista, visto que não explicitam os processos nem os agentes materiais dessa reprodução. Essa posição, muito generalizada na teoria educacional, está, logicamente, muito mais próxima da “ação racional” deliberada de Max Weber do que de uma análise marxista, se se prescinde do vocabulário. Gramsci, ao contrário, oferece uma visão dialética e materialista dessa relação, em dois sentidos:

a) não há uma correspondência unidirecional entre domínio econômico e hegemonia política e, b) essa hegemonia é conquistada, renovada e destruída pelas classes sociais, sendo os intelectuais os agentes materiais para elaborar teoricamente essas lutas, e sua expressão no plano das superestruturas complexas. Deste modo constituem o vínculo orgânico, o nexos material que organiza o bloco histórico (26).

Em uma primeira análise dos intelectuais e de sua função na organização da hegemonia, Gramsci distingue dois níveis de formação histórica, ao mesmo tempo que lhes nega todo o tipo de independência ideológica no que diz respeito às classes sociais:

1 — Ao nascer um grupo social no terreno da luta de classes, criam-se organicamente uma ou várias castas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência, tanto no campo econômico como no social e político. Assim, o empresário capitalista cria toda uma rede de intelectuais que torna possível a organização e o funcionamento da grande empresa: o técnico industrial, o cientista de economia política, encarregados da organização de uma nova cultura, de um novo direito, etc. Ao mesmo tempo, o próprio empresário realiza uma série

de funções de tipo intelectual, já que deve possuir uma certa capacidade de dirigente administrativo e de técnico de produção. Além do mais, alguns empresários possuem funções técnico-políticas na sociedade em geral, com o fim principal de preparar a melhor infra-estrutura para as necessidades de expansões relevantes para a sua classe.

2 — Porém cada classe social essencial, ao emergir à história, proveniente da estrutura econômica precedente, encontrou categorias de intelectuais preexistentes e que subsistem às mudanças sociais ocorridas. O grupo mais representativo desse tipo é o dos eclesiásticos, os quais, em um momento histórico concreto, se podem considerar ligados à aristocracia latifundiária (exercício da propriedade feudal da terra e dos privilégios jurídicos que essa propriedade concedia). Unidas a esse, temos outras formas tradicionais que aparecem na época do absolutismo: aristocracia da toga, administradores, cientistas isolados, etc.

Os intelectuais tradicionais concebem-se a si mesmos como independentes das classes sociais. Ilusão essa, historicamente desmentida por duas alianças objetivas com o poder político (27).

Poderíamos ampliar a classificação apresentada com o binômio intelectuais de tipo urbano e intelectuais de tipo rural. Os intelectuais urbanos estão organicamente unidos — tanto por sua origem como por suas condições sociais — à grande indústria e a seu desenvolvimento, carecem de iniciativa autônoma, seguem diretrizes estabelecidas de antemão e, em geral, poêm em relação a massa instrumental com o empresário. Ao contrário, os intelectuais de tipo rural são, na prática, tradicionais, poêm em relação a massa de camponeses com as burocracias e as administrações locais e estatais; essa função é inseparável — como mediação profissional — da mediação política. Médicos, sacerdotes, advogados, tabeliães têm, além disso, uma grande ascendência psicossocial sobre o campesinato.

Contudo, devido à necessidade que se delineia de forjar uma camada de intelectuais que realize a união teoria-prática no bloco operário, Gramsci parte da base de que “todos os homens são intelectuais” (“todos os homens são

filósofos”), ainda que nem todos desempenhem, na sociedade produtiva, a função de intelectuais (28). Todo o trabalho de especialização, ainda que muscular, traz consigo um certo grau de intelectualidade (“o trabalho unicamente físico não existe”). Essa atividade intelectual que cada um desenvolve a um certo nível, é o que deve ser elaborado criticamente para que se torne possível o aparecimento de um novo grupo de intelectuais. Nessa base assenta-se a formação do intelectual próprio da organização proletária, cuja consciência é necessária para levar a cabo a tarefa histórica da classe operária na sociedade burguesa.

Desejamos fazer algumas observações relativas à aplicação da teoria gramsciana dos intelectuais na atualidade. Busca-se a cooptação, por parte do partido operário, dos intelectuais tradicionais, sendo esses, em sua maior parte, o produto do sistema educacional formal (os orgânicos surgem como porta-vozes ou organizadores diretos das classes fundamentais, e não como produto da escola, prioritariamente). Essa era uma incumbência fundamental na época de Gramsci, dado o escasso número de profissionais produzido pelos sistemas educacionais e o caráter predominantemente burguês da “Intelligentzia” em toda a Europa. Os intelectuais radicalizados constituíam cenáculos exclusivos do tipo do “Círculo do Domingo de Luckacs”, da “Escola de Frankfurt” ou da “Escola Surrealista de Paris”. Hoje em dia, com a massificação do ensino, o excedente de profissionais e de desempregados, assistimos a uma crescente consciência anticapitalista do intelectual. Isso pode ser ilustrado historicamente: nos anos vinte, os estudantes e profissionais desempenharam um papel reacionário (greve geral inglesa de 1926, greves da República de Weimar 1920-23). A partir de 1960, os estudantes e intelectuais negaram-se a desempenhar um papel contra-revolucionário consciente, e frequentemente têm apoiado, incentivado e servido de detonador em greves proletárias (maio de 1968) (29). Não obstante, também é verdadeiro que, cada vez em maior grau, os intelectuais tendem a formar suas próprias castas dentro das organizações partidárias, abocanhando em muitas ocasiões as posições cul-

minantes de poder a níveis de direção, comitês centrais, etc. Tudo isso sem chegar a desenvolver uma luta no partido e no âmbito da classe trabalhadora, para essa superação e elevação consciente — e não dogmática — necessária à hegemonia. Produz-se, em outro âmbito, poderíamos dizer, a separação dirigentes/dirigidos, teoria/prática e, enfim, casta/massa trabalhadora, criticada à Igreja e à filosofia tradicional. Se a isso acrescentarmos a crescente vinculação do intelectual a organizações sociais apartidárias (ecologia, desarmamento, religiões orientais), concluiremos que a conquista ideológica dos intelectuais tradicionais de que fala Gramsci deve ser reexplorada dentro da metamorfose do capitalismo, e nesta, nas contradições que estão produzindo a expansão dos aparelhos culturais.

2.5. O Partido. A reforma intelectual e moral em e pelo Partido.

Deparamo-nos com uma das questões mais desenvolvidas por Gramsci ao longo de sua vida: não somente nas páginas de *L'Ordine Nuovo* e no caráter e papel a ser desempenhado pelo Partido Socialista, mas também nas contínuas discussões para a construção do Partido Comunista e na preocupação constante com sua linha de atuação e organização, que se traduzem nos debates internos do próprio Partido e, posteriormente, nas contínuas reflexões dos “Cadernos”. Observa-se nesse tema uma continuidade e uma clareza de meios e objetivos, nem sempre tão explícitas no que se refere aos conselhos-comissões internas e aos sindicatos, por exemplo (30).

Buscando antecedentes para a concepção gramsciana do Partido, temos de referir-nos obrigatoriamente a Lênin. Para o marxista russo, o Partido é o momento da consciência de classe, a arma da direção. A classe trabalhadora — segundo Lênin — não pode chegar espontaneamente à consciência política, à teoria revolucionária, consciência política necessária ao proletariado para ir para além da reivindicação econômica imediata (espontaneidade *tradeunionista*). (31).

“A doutrina do socialismo surgiu de teorias filosóficas, históricas e econômicas elaboradas por intelectuais instruídos das classes dominadoras.”

Este processo histórico de elaboração da teoria revolucionária de maneira crítica faz com que, no momento de constituir-se o partido político, a teoria lhe venha do exterior, mas, uma vez constituído, assume essa herança exterior e a aplica a uma realidade transformável, pelo que o Partido converte-se igualmente em elaborador e difusor da teoria revolucionária.

A partir dessa base de desenvolvimento, Gramsci delinea, em um escrito de 1925, três áreas principais de problemas, em relação à construção do partido político. Essas três áreas centram-se nas relações que estabelece: a) a direção do Partido com a base, b) a direção do Partido com a classe operária e c) a classe operária com as demais classes anticapitalistas.

O Partido enquanto parte — e não órgão — (vanguarda revolucionária, caráter de elite) da classe operária, é o terreno onde se forja, dado o caráter selecionado de seus militantes, uma nova concepção de mundo, onde começa a desenvolver-se a “reforma intelectual e moral” para uma sociedade nova. A história de um Partido, portanto, “não é a história de seus modos de existência internos”, mas a “história de um determinado grupo social” que vai se constituindo em um “Estado” dentro do estado capitalista.

Um Partido torna-se historicamente necessário e não pode ser destruído por meios normais, quando é capaz de articular três níveis internos:

1. uma massa de homens que vai além de seus filiados e penetra no interior dos grupos sociais que o Partido procura representar.
2. um elemento de coesão e disciplina que centraliza no campo nacional forças que abandonadas a si mesmas pouco contariam.
3. um conjunto de quadros médios que se aplicam ao primeiro e segundo nível, pondo-os em contato não somente físico, mas também moral e intelectual (Gramsci estabelece nesse ponto uma analogia com a estrutura e a organização do exército: bases, quadros médios e di-

reção, em proporções definidas).

Este Partido historicamente necessário atuaria como o "Príncipe" de Maquiavel. O "Príncipe" (indivíduo) transforma-se em um "Príncipe Moderno" (Partido), expressão de uma vontade coletiva que tende para um determinado fim político. O "Príncipe Moderno" haverá de revolucionar as consciências, para dar forma a uma nova vontade coletiva.

O Partido deve estar no ápice de uma hierarquia de forças políticas que representem a totalidade dos trabalhadores, numa situação de condução intelectual, moral (política) que lhe garanta a possibilidade de converter-se em Estado proletário.

Nas conversações que Gramsci mantém, em 1933, com Athos Lisa, no cárcere (32), insiste em duas questões fundamentais para que o Partido se converta nesse ápice da pirâmide "dirigente para seus aliados, dominante para seus inimigos": a) como ganhar apoio dos grupos de trabalhadores (e, posteriormente, das classes subalternas) para o Partido; b) ter presente o objetivo do Partido Comunista, ou seja:

"(...) a conquista violenta do poder, a Ditadura do Proletariado, o que deve ser realizado com a utilização da tática que melhor corresponda a uma determinada situação histórica e à relação de forças de classe existentes nos diversos momentos da luta" (33).

Essa ligação do Partido com os problemas italianos, com a análise das condições revolucionárias na etapa conjuntural do fascismo, não nos pode fazer esquecer a inserção do Partido em uma dimensão internacional da luta pelo socialismo. O Partido constitui a manifestação a nível nacional de uma luta internacional coerente com a universalidade da classe operária. Essa consciência de unidade internacional ("destacamento da Internacional") pode levar à renúncia dos aparentes interesses imediatos.

Partido, crise revolucionária e teoria do socialismo relacionam-se necessariamente na "superação dialética das oposições clássicas" (34): dirigentes/dirigidos, teoria/prática, consciência/espontaneidade, filosofia/senso

comum, intelectuais/homens simples, Partido/classe operária". Essa superação deve ser de relações ativas recíprocas, "pois que toda relação de hegemonia é similar a uma relação pedagógica", não somente entre as diferentes forças que compõem o campo nacional, mas também na comunidade internacional (35).

2.6 — A escola do Partido

Gramsci luta denodadamente para que as instituições de tipo cultural e educacional: escola, institutos, universidades, bibliotecas, etc., fossem centros em que se disputasse a hegemonia com a classe dirigente, em que se impusesse as máximas restrições à função ideológico-reprodutora da educação no período de domínio da burguesia. Essa luta, por outro lado, não é uma manifestação restrita, mas a necessária elevação cultural e moral, a conversão dos dirigidos em dirigentes, a começar pelas próprias organizações político-ideológicas da classe operária.

Dessa forma o Partido converte-se em um ente educador, realizando a detecção e a elevação teórico-cultural de elementos convenientes, para enquadrá-los em sua vanguarda revolucionária.

Diversas tentativas resultaram em repetidos fracassos, desde que *L'Ordine Nuovo* organizou a campanha para a criação de círculos cultural-educativos próprios, a partir de 1919. A idéia falhou algumas vezes pelas limitações inerentes a toda organização com essas características, e, outras vezes porque, pela contínua exaltação que a agitada situação de Turim impunha à luta diária, a formação teórica realizava-se na própria ação revolucionária.

Gramsci, em um estudo publicado em *L'Ordine Nuovo*, em 1925, adverte sobre a batalha a empreender contra o estudo objetivo, a cultura desinteressada e o risco de que o Partido se convertesse em "campo de rapina ou o instrumento de experiências para inúmeros pedagogos mal-avisados".

O objetivo do estudo no Partido é assim definido:

"Somos uma organização de luta, e, em nossas fileiras, estuda-se para acrescentar, para afinar a capacidade de luta de cada um e de toda a organização, para compreender melhor

quais são as posições do inimigo e as nossas, para poder melhor adequar a essas, nossa ação decadal. Estudo e cultura não são para nós outra coisa senão consciência teórica de nossos fins imediatos e últimos e da maneira pela qual podemos levá-los a cabo (36)."

Contudo a iniciativa prospera com o tempo e alcança os lugares mais recônditos da geografia italiana. No local onde houvesse um militante, criava-se ao mesmo tempo um círculo de estudo à sua volta. A passagem do material era feita por correspondência. Material que apresentava uma certa programação, com perguntas, reflexões, etc., que o aluno de teoria política deveria responder e conhecer. As respostas eram enviadas para correção ao encarregado de formação do Partido mais próximo, que as devolvia, uma vez corrigidas, com as sugestões oportunas. Periodicamente, e na medida do possível, alunos e professores reuniam-se para trocar impressões. É impressionante o esforço enorme, não só humano mas também material, que comporta tal iniciativa. Porém pouco podia com a moral de vitória revolucionária do proletariado italiano da época.

Porém, como forma o partido os intelectuais e como os relaciona? Para alguns grupos sociais, o Partido político constitui — principalmente — o modo peculiar de organizar seus intelectuais diretamente no campo político e filosófico e não no campo da técnica produtiva. O Partido político cumpre na sociedade civil a mesma função que o Estado na sociedade política, isto é, realizar a união entre seus próprios intelectuais orgânicos e a categoria dos intelectuais tradicionais. O Partido cumpre essa função formando seus componentes, elementos de um grupo social que nasceram e se desenvolveram no econômico, até torná-los qualificados dirigentes políticos, organizadores de todas as atividades e funções inerentes ao desenvolvimento de uma sociedade integral: isto é, política e civil.

Sobretudo pelo diferente controle e disciplina em uma organização operária, Gramsci afirma que essa união entre intelectuais é maior no Partido político que no Estado. Isso é demonstrado, entre outras razões, pelo fato de alguns intelectuais tradicionais chegarem a crer

que são o Estado (distintas burocracias), o que traz complicações em relação à classe que domina o Estado a nível econômico.

Todos os componentes de um partido são intelectuais, apesar das diferenças de grau que possam subsistir internamente. Isso ocorre dessa maneira porque as funções dentro de um Partido político são diretivas e organizativas, ou seja, educativas e intelectuais.

Assim, uma parte importante do "Príncipe Moderno" deve dedicar-se à gestação de uma reforma intelectual e moral, à construção de uma concepção do mundo unitária (de uma religião no sentido croceano). Deverá formar uma vontade coletiva nacional-popular. Essa reforma intelectual e moral não pode divorciar-se de uma reforma econômica, que é precisamente o modo concreto em que se apresenta toda reforma intelectual e moral. Não obstante é necessário deixar explicitamente claro que não existe nisso o menor indício de mecanicismo: estando efetivamente a hegemonia enraizada nas relações de produção, isso leva a deduzir-se que seja sua expressão imediata. Para Gramsci:

"essa afirmação deve ser discutida teoricamente como um infantilismo primitivo... já que, sendo a política, realmente, em cada momento, a reflexão das tendências de desenvolvimento da estrutura, não é necessário que essas tendências devam realizar-se" (37).

Isso quer dizer que, ainda que o Partido tivesse êxito em alcançar essa reforma econômica uma vez conquistado o poder, nem por isso a classe operária teria assegurada sua hegemonia, que deve ser construída dia a dia, em todos e em cada um dos âmbitos da vida social, mesmo em aspectos que não têm um conteúdo de classe imediato (cuidado com o meio natural, respeito pela criança, machismo, etc). Disso deduz-se que a reforma cultural não seja somente a consequência da mudança econômica. Por isso:

"O Príncipe ocupa nas consciências o lugar da divindade e do imperativo categórico, converte-se na base de um laicismo moderno e de uma completa secularização de toda a vida e de

Do exposto até aqui pode-se deduzir que Gramsci adjudica ao Partido-educador coletivo um papel até certo ponto onipotente. Em certa medida não faz uma análise das contradições dentro desse coletivo político-pedagógico e das dificuldades que nele poderiam encontrar os intelectuais, para ter exercício como tais, em máquinas eleitorais como nas que se converteram a maior parte dos partidos comunistas do Ocidente. Delineia-se aqui uma infinidade de problemas não previstos por Gramsci, e que tampouco podemos abordar com rigor. Aí inclui-se, e seria bastante interessante, estudar também com a metodologia gramsciana o papel dos intelectuais dissidentes na elaboração potencial de uma contra-hegemonia, nos países socialistas da Europa Oriental.

No que se refere aos PCs ocidentais, e mais concretamente, ao PCI, há uma constante tensão entre as burocracias partidárias e os intelectuais. As expulsões, afastamentos voluntários, etc., abundam a tal nível que não tem sentido especificá-los (Rossanda, Macciocchi, Claudin, Semprum, Garaudy, etc.). Porém muito mais importante que essas separações ou dissidências individuais é o crescente papel burocrático exercido dentro do Estado capitalista pelos intelectuais do Partido. Na Itália, a inserção dos intelectuais em diferentes organismos públicos (estatais, regionais, municipais) se faz na base de cotas proporcionais aos diferentes pesos eleitorais de cada partido. Isso significa, por um lado, que a possibilidade de conseguir colocação está associada ao apoio do partido, por outro lado, que o intelectual perde como tal toda a motivação para elaborar iniciativas contra-hegemônicas, visto que, em última instância, trabalha para o Estado (39). Após as eleições municipais na Espanha, esse processo começou a desenvolver-se, se bem que, no momento, não contamos com estudos suficientes que avalizem essa hipótese, como no caso italiano.

NOTAS

1. Esse aspecto nem sempre fica claro nos autores que tratam de Gramsci, porém pode ser comprovado em numerosas passagens de sua obra

pré e pós-carcerária. A esse respeito pode-se consultar em espanhol, entre outros, os trabalhos e seleções:

Anderson, Perry. *Las antinomias de Antonio Gramsci*. Barcelona, Fontamara, 1978.

Buci-Glucksmann, Christine. *Gramsci y el Estado*. Barcelona, Anagrama, 1976.

Gramsci, Antonio. *Antologia*. Mexico, Siglo XXI, 1978.

. *La construcción del Partido Comunista 1922-1926*. Madrid, Dédalo, 1978.

. *Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y sobre el Estado moderno*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1972.

. *Partido y Revolución*. Mexico, Cultura Popular, 1977.

2. Consultar: Gramsci, Antonio. *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1971.

3. A manipulação muitas vezes tendenciosa da obra de Gramsci tem sido frequente em alguns trabalhos. Consultar: Macciocchi, M^a Antonietta. *Gramsci y la Revolución de Occidente*. Madrid, Siglo XXI, 1976. Nessa obra dá-se uma visão política de Gramsci próxima à de Mao Tse-Tung, em oposição à Revolução Soviética e, às vezes, a Lênin. Tenta-se ligar a figura de Gramsci a uma ruptura com a tradição marxista. Gramsci, Antonio. *Introducción a la Filosofía de Praxis* (seleção de Sole Tura). Barcelona, Peninsula, 1979. Apresenta-se um Gramsci preocupado, exclusivamente, com problemas superestruturais e teóricos acerca da história, da filosofia e da língua, etc., sem que se perceba compromisso político algum. Na mesma medida, em que pese as diferenças entre eles, e referindo-se à educação, ver:

Betti, G. *Escuela, educación pedagógica en Gramsci*. Barcelona, Martínez Roca, 1981.

Broccoli, Angelo. *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía*. Mexico, Nueva Imagen, 1977.

Gramsci, Antonio. *La alternativa pedagógica* (seleção de A. Manacorda). Barcelona, Nova Terra, 1976.

4. Ver a respeito:

Anderson, Perry. *Consideraciones sobre el marxismo Occidental*. Madrid, Siglo XXI, 1978.

5. Consultar a respeito da hegemonia:

Anderson, P. *Las antinomias...* op. cit.

Geoff, Hodgson. "Las antinomias de Perry Anderson" in *Zona Abierta*, nº 23.

6. Consultar:

Lenin. "Cinco años de la Revolución Rusa y perspectivas de la Revolución Mundial" in *Obras Escogidas*, tomo III. Moscú, Progreso, 1961.

Gramsci, A. "Internacionalismo y política nacional" in *Antología...* op. cit.

7. Ver:

Gramsci, A. *La construcción...* op. cit.

Athos, Lisa. "Discusión política con Gramsci en la cárcel", in *Portaniero*, Juan Carlos. GRAMSCI, Antonio: *Los usos de Gramsci*. México, Pasado y Presente 1977.

8. No mesmo sentido e com respeito a Marx, ver:

Althusser, Louis. *La revolución teórica de Marx*. Madrid, Siglo XXI, 1974.

9. Essa influência contraditória da realidade, em Gramsci, será uma constante em sua obra técnica. Nesse sentido, pode-se estudar sua concepção variável de alguns aspectos centrais como a hegemonia, os conselhos operários, os sindicatos, etc. Consultar:

Anderson, P. *Las Antinomias...* op. cit.

Gramsci, A. *Antologia*, op. cit.

10. O ponto mais alto dessa conclusão é a teoria pragmática do eurocomunismo, como única alternativa política viável, autêntica e inevitável para a revolução nos países desenvolvidos (segundo sua própria versão). Existe, além disso, uma cerração ideológica em todas as tendências que fixam suas raízes no marxismo, que possibilita uma atuação política desencontrada e contraditória. O acreditar-se na posse absoluta da verdade revolucionária torna impossível (tampouco existem verdadeiras motivações para isso) qualquer tipo de conciliação e aproximação entre as diferentes correntes. Marxismo soviético, chinês, eurocomunismo, social-democracia... falam linguagens distintas e, muitas vezes, sem ponto de comparação possível. Sem ter que recorrer à obra especializada sobre o tema, o leitor encontrará uma boa demonstração desse fato na imprensa diária, mais especificamente no noticiário referente à política internacional.
11. É nesse sentido a universalização desligada de qualquer base contextual das análises das instituições educacionais italianas, ou a abstração que dissocia a educação da luta pelo poder político.
12. Ver nota 5.
13. Análise dos intelectuais, discussão do princípio educativo, etc. Ver os capítulos referentes a esses aspectos nas recompilações de Gramsci citadas anteriormente.
14. Ver principalmente os capítulos II e IV de Anderson, P. *Las Antinomias* op. cit.
15. Ibidem, pp. 51 e 88
16. Ver Kosic, Ilard. *Dialéctica de lo concreto*. México, Grijalbo, 1967.
17. Ver segunda parte, nota três.
18. Ver "La educación en el Partido", nesse mesmo artigo. Em geral, Gramsci não perde de vista o essencial, em favor do secundário.
19. Nessa mesma linha, encontra-se o desenvolvimento teórico dos conselhos operários, os sindicatos, a frente única, guerra de posição, etc.
20. Gramsci, A. *La alternativa...* op. cit., pág. 223.
21. A esse respeito diz Betti: "parece-nos que se pode dizer que Gramsci tenha sido condicionado por Croce como sempre ocorre quando duas forças opostas lutam reciprocamente. A relação com Croce, à parte uma simpatia inicial, nunca se expressa como dependência espiritual, mas como tensão, como discrepância cordial, isto é, desacordo puro e simples". Betti, G. *Escuela...* op. cit., pág. 39.
- Também: Gruppi, Luciano. *El concepto de hegemonia en Gramsci*. México, Cultura Popular, 1978, capítulos IV, VI e VII.
22. Essa afirmação gramsciana convertida em um tópico e fora de contexto, por isso perdendo todo o sentido, dá lugar a interpretações pseudoliberais que não se ajustam à realidade. Como isolamento formal, só é compreensível no en-trelaçamento de relações da luta pela hegemonia operária.
23. A dissociação de que fala Gramsci não somente se mantém, como é ainda maior, atualmente. Adquire nova relevância o papel do filósofo em seus processos de investigações salvadoras, depois de uma etapa de maior compromisso. A mesma observação pode ser válida para as carreiras mais teóricas de nossa universidade.
24. Gramsci, A. *Antologia*. op. cit., pág. 442.
25. Um grupo social é, normalmente, dirigente sobre seus aliados e dominante sobre seus inimigos. As tarefas de direção ideológica e cultural vão pesar fundamentalmente na hora do domínio hegemônico.
26. Williams, R. *Marxismo y Literatura*. Barcelona, Península, 1979.
27. Enquanto elaboradores e depositários de um código ideológico de chaves de caráter restrito, pertinente, portanto, à necessidade dirigente da classe dominante. A aliança clero-poder político é estudada por Gramsci principalmente com base nas concordatas Itália-Santa Sé, com as prebendas significativas para a Igreja, enquanto organização e seleção cultural, educativa, e controle dos dirigentes sociais.
28. Ver Gramsci, A: *La formación de los intelectuales*. Madrid, Grijalbo, 1967.
29. Ver Therborn, G.: *¿Como domina la clase dominante?* Madrid, s. XXI, 1978.
30. A posição dessas duas instâncias varia em consonância com as diferentes circunstâncias histórico-sociais e a elaboração teórica de Gramsci ao longo de sua obra. Da inter-relação Conselho, Sindicato, Partido é o último que sai definitivamente fortalecido. Ver a esse respeito: Portantiero, J. C.: "Los usos de Gramsci in Portantiero-Gramsci op. cit.
31. Ver Lenin, V. I.: *¿"Que Hacer?"*. in *Obras escogidas*. Moscú, Progreso, 1961, tomo I.
32. Athos, Lisa, "Discusión política com Gramsci en la cárcel". in Portantier-Gramsci: *Los Usos...* op. cit. O texto integral desse apêndice foi apresentado pelo autor ao Comitê Central do PCI.
33. Ibidem, pág. 308.
34. Portantiero-Gramsci: *Los usos...* op. cit., pág. 64.
35. Ver entre outros: Gramsci, A.: *Partido y revolución*. México, Cultura Popular, 1977. Idem *La construcción...* op. cit.
36. Ibidem, pág. 45.
37. Gramsci, A. *El materialismo...* op. cit., pág. 104.
38. Gramsci, A. *La alternativa...* op. cit., pág. 109.
39. Ambrois, C. "De la dificultad de ser um intelectual en el Estado de los partidos" in *Le Monde Diplomatique*. Julio, 1980, pp 9 e 10.

Traduzido da revista espanhola *Tempora*, nº 2, 1981, por gentileza especial do autor e desse periódico. Tradução de Iara Gonçalves. Revisão de Tomaz Tadeu da Silva.

Blás Cabrera Montoya é professor do Departamento de Educação Comparada e História da Educação da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de La Laguna, Tenerife, Espanha.