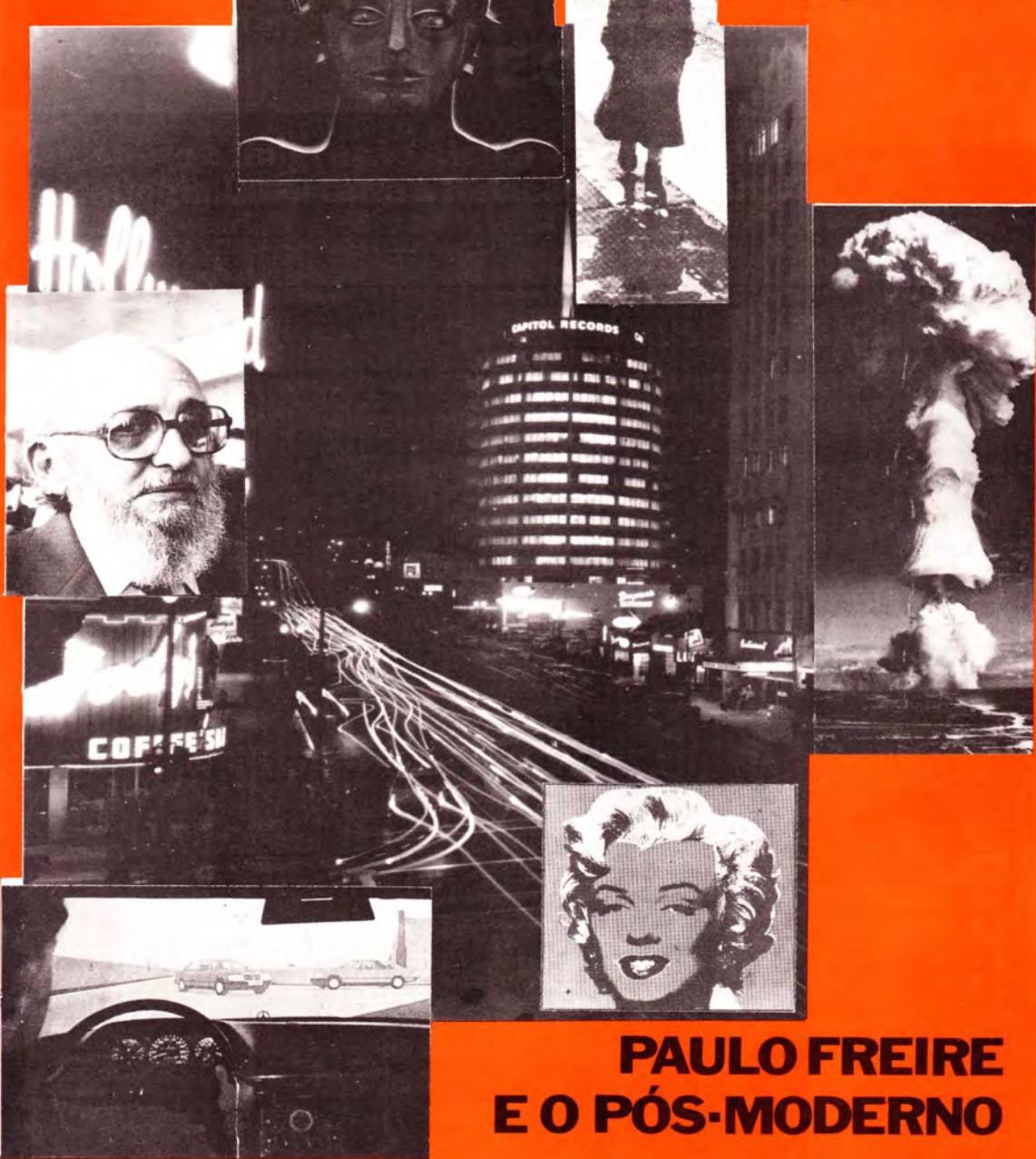


educação & realidade



**PAULO FREIRE
E O PÓS-MODERNO**

**Magistério e Imigração Alemã ■ Confusões sobre Piaget
Pedagogia Libertária ■ Relação Dominante-Dominado**

Sumário

Paulo Freire e o Pós-modernismo Peter McLaren	3
Magistério e Imigração Alemã. A Formação do professor paroquial teuto-brasileira do Rio Grande do Sul Lucio Kreutz	15
O tema Educação na história do pensamento e do movimento anarquista Flávio Luiteto	45
Os aspectos verbais na relação dominante/dominado Erminio Gius e Giovanni Previato	53
Livros-textos de Ciências: uma análise preliminar Maria Lúcia C. Wortmann, Cícero M. Teixeira e Alfredo J. Veiga Neto	65
Avaliação escolar, ou A necessária dança do bispo Tutu Lufs Augusto Fischer	71
Uma socióloga lê Piaget: As confusões conceituais de Bárbara Freitag Fernando Becker	79

educação realidade

V. 12, nº 1, janeiro/junho de 1987

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

Editores: Rovilio Costa e Tomaz Tadeu da Silva

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

Secretária: Jacy Busato

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

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

Impressão: Gráfica da Editora da Universidade de Caxias do Sul

Capa: Montagem de DENYSE A. VIEIRA

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

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

Preços para 1987:

Assinatura – Cz\$ 100,00
Número avulso – Cz\$ 60,00

ISSN 0100-3143

Paulo Freire e o Pós-Moderno

PETER McLAREN

O artigo que se segue, de Peter McLaren, foi originalmente publicado na revista norte-americana *Educational Theory* (v. 36, nº 4: 389-401), com o título *Postmodernity and the Death of Politics: A Brazilian Reprieve*. Como se verá, o artigo é uma resenha crítica do livro de Paulo Freire, recentemente publicado nos Estados Unidos, *The Politics of Education: Culture, Power and Liberation* (South Hadley, Mass., Bergin and Garvey, 1985), uma coletânea de escritos do educador brasileiro. Educação & Realidade transcreve-o aqui como uma contribuição ao debate sobre a questão do pós-moderno e também pela originalidade da comparação. Agradecemos a *Educational Theory* a pronta permissão para transcrevê-lo. A tradução é de Tomaz Tadeu da Silva.

Para mim a educação é simultaneamente um ato de conhecimento, um ato político e um ato de arte. Eu não falo mais de uma dimensão política de educação, eu não falo mais de uma dimensão de conhecimento da educação. Da mesma forma, eu não falo da educação pela arte. Pelo contrário, eu digo que educação é política, arte e conhecimento.

Paulo Freire (1985, p. 17)

A teoria social e o recuo ao código

A teoria social contemporânea vive num estado de crise. Nos últimos anos, seus métodos têm sido sacudidos pela supremacia das perspectivas teóricas “pós-modernas”, que carregam consigo o primado da crítica e da desconstrução. As epistemologias que se baseiam em princípios fundacionais encontram-se agora extremamente vulneráveis à crítica e sob risco de rejeição ou desconsideração imediatas. Aquilo que uma vez se aceitava como sendo procedimentos válidos

para se chegar a “proposições de verdade” ontológica e metafisicamente seguras, mesmo que divergentes, devem agora dar lugar a um relativismo ético e a um nihilismo florescente.

As trajetórias teóricas pós-modernas tomam como seu ponto de partida uma rejeição das arraigadas suposições da racionalidade iluminista, da epistemologia Ocidental tradicional ou de qualquer representação supostamente “segura” da realidade que exista fora do próprio discurso. Declara-se guerra ao mito do sujeito, e o conceito de práxis é marginalizado em favor de análises textuais de prática sociais (Wernick, 1980, p. 51). Como uma forma de crítica, o discurso pós-moderno contenta-se com a impossibilidade de uma versão a-histórica e transcendental da verdade (Eagleton, 1984, p. 145). A convicção reinante de que o conhecimento é conhecimento apenas se reflete o mundo tal como ele realmente existe, tem sido inexoravelmente anulada em favor de uma visão na qual a realidade é socialmente construída ou semioticamente postulada. Ademais, o acordo normativo sobre o que deveria constituir

e guiar a prática científica tornou-se um alvo intelectual para o que Habermas chama “um desconstrutivismo cambaleante”. (Habermas, 1985, p. 97)

A trilha discursiva que vai da consciência para a linguagem, do denotativo para o performativo e da hipótese para o ato da fala abriu novos territórios epistemológicos ocupados por uma plethora de discursos, a muitos dos quais faltam quaisquer firmes raízes morais, éticas ou políticas. O dilema no qual encontra-se a teoria social contemporânea provocou recentemente Jean-François Lyotard, um dos expoentes proeminentes do pós-modernismo, a anunciar: “A ciência pós-moderna... está teorizando sua própria evolução como descontinua, catastrófica, não retificável e paradoxal.” (Lyotard, 1984, p. 60).

O termo “pós-modernidade” continua calorosamente discutido entre os teóricos culturais e sociais contemporâneos, referindo-se geralmente a uma rejeição ou desmistificação dos fundamentos ou meta-narrativas epistêmicos do modernismo. Ele tem sido também variavelmente descrito como o destronamento da autoridade da ciência positivista como sendo o monopólio da verdade e do conhecimento; como a desconstrução crítica da racionalidade iluminista (especialmente no seu ataque a um objetivo unificado da história, ao sujeito totalizante e ao logocentrismo); e como o declínio da idéia de um sujeito transcendental auto-reflexivo.

Estou usando o termo “pós-modernidade” para me referir de forma mais ampla a várias racionalidades subjacentes a novos desenvolvimentos em teoria social tais como o estruturalismo, o desconstrucionismo, o pós-estruturalismo, a teoria do discurso e a teoria do ato da fala, no contexto de sua geral “rejeição da história” e sua carência de um projeto político bem articulado. Não estou sugerindo que a Filosofia pós-moderna da Europa Ocidental ou os novos desenvolvimentos em teoria social não tenham seus momentos transformativos ou que não tenham sido elaborados para servir fins políticos louváveis. Ao invés, estou me referindo tanto à falta de uma postura política explícita, inesitante, bem definida, nessa teoria e ao emprego geralmente a-histórico dessas novas abordagens. Gostaria também de deixar claro que não estou tentando descartar a teoria cultural pós-moderna como mero relativismo, nem quero fazer crer que essa abordagem sustenta que nada existe fora do texto.

Quero argumentar, entretanto, que a teoria social pós-moderna sofre de alguns grandes males teóricos: antes de tudo, ela carece de uma teoria bem desenvolvida do sujeito, e sem tal ela não pode fortalecer o discurso da mudança social; em segundo lugar, na ausência de uma linguagem adequada de transformação social, a teoria social pós-

moderna deixou de ser guiada por um projeto político substantivo. Em outras palavras, a teoria social pós-moderna excluiu de sua prática a capacidade para pensar em termos utópicos.¹

Poderia ser facilmente argumentado que os teóricos sociais pós-modernos acham mais conveniente criticar aquilo que é comumente aceito que construir novas plataformas políticas. Mas o problema vai bem além do mero ceticismo, falta de esforço crítico ou fracasso de imaginação. Quero argumentar que, de alguma forma fundamental, a erosão do político na teoria social esquerdista está ligada a uma lógica que é endêmica à própria natureza do teorizar pós-moderno. É, ao fazer isto, devo afirmar que grande parte da postura crítica assumida pelo teorizar pós-moderno não pode suportar seu próprio peso crítico. Anthony Giddens descreveu essa postura como o “recoo estruturalista e pós-estruturalista ao código” (Giddens, 1984, p. 32)², no qual o primado do semiótico ofusca a preocupação pelo social ou pelo semântico. De forma similar, as tendências anti-subjetivistas e exageradamente deterministas de grande parte do teorizar semiótico deixam de considerar seriamente a ação humana como uma forma de resistir à hegemonia cultural. Consequentemente, os sujeitos humanos raramente falam; ao invés, eles são presumivelmente “já falados” ou culturalmente inscritos por tradições linguísticas e discursos historicamente sedimentados que seryem como restrições mediadoras para a ação individual (Lears, 1985, p. 592).

O advento das teses pós-estruturalistas em teoria social não contribuiu de forma alguma para uma ruptura profunda no interior dos impulsos emancipatórios da teoria social da esquerda, em geral, e da pedagogia radical, em particular. Na verdade, a “inexorável recusa da busca do sentido e a sua substituição pela idéia semiótica de ‘significação’ ” (Aronowitz, 1985) – que numerosos críticos consideram ser o penúltimo momento pós-moderno – ameaça enfraquecer o próprio conceito do político nas ciências humanas e sociais. Isto é, em sua pressa em decodificar a ordem social, os críticos pós-modernos freqüentemente têm se concentrado em entender por que as coisas são o que são em oposição ao que deve ser feito para que as coisas sejam diferentes. Em outras palavras, eles deixam de levar a sério a urgência em traduzir *insights* teóricos em uma forma de pensamento e ação coletivamente constituídos que busquem transformar as relações assimétricas de poder e privilégio que inspiram e regulam a vida cotidiana. Dito de outra maneira, o interesse atual no como a vida social é constituída, em oposição a como ela pode ser constituída, testemunha o fracasso por parte dos teóricos sociais contemporâneos em situar seu trabalho em uma problemática organizadora que se torne o ponto de

partida para as condições socioeconômicas opressivas e desiguais de regulação social e moral. Enquanto olharmos a realidade social e os valores encarnados naquela realidade como sendo “somente” socialmente construídos ou semioticamente colocados, a ação social a serviço de uma causa particular será vista como relativa, subjetiva e dependente do contexto; ela perde toda a autoridade e sentido intrínseco e, portanto, fracassa em engajar nosso compromisso. O envolvimento num projeto político é assim reduzido a uma ação arbitrária de capricho pessoal ao invés de ser uma preocupação coletivamente partilhada.

Este problema é enfatizado ainda mais por Jean Baudrillard e Henry Lefevre que argumentam que a mercantilização dos símbolos culturais de massa criaram um “estoque flutuante de significantes sem sentido”, que desvalorizaram o discurso coletivo e obstruíram seriamente a luta sobre o significado da vida e como ela deve ser vivida (Lears, 1985, p. 592). Uma questão crucial é portanto levantada: Como trazer de volta a nossas vidas o sentido e o compromisso, após termos perdido o terreno da prática coletiva?

Na medida em que a ciência social contemporânea continua a apresentar facetas dessa perspectiva pós-moderna, há o perigo de que os teóricos sociais sejam reduzidos a meros guardiães de discursos diversos, tendo abandonado um compromisso político de fazer esses discursos operarem no interesse de grupos subordinados que estejam buscando fortalecer-se politicamente. Desenvolver uma preocupação pelos despossuídos, pelos desprivilegiados e pelos sem poder dentro dos limites do discurso pós-estruturalista não é tarefa fácil se, junto com Terry Eagleton, consideramos que tal discurso “compromete você a afirmar nada” (Eagleton, 1984, p. 145). Pode-se mesmo argumentar que em alguns casos a teoria social pós-moderna reduz-se a uma forma de avant-gardismo duplice no qual aquilo que é realmente a política do sistema toma uma aparência radical através da inacessibilidade proposital da linguagem (Adamson, 1985, p. 165). Em suma, se aceitamos a visão de realidade implícita em grande parte do teorizar pós-moderno, então obteremos uma realidade independente do compromisso político claro, independente de uma preocupação preferencial pelos grupos subordinados e, portanto, intrinsecamente sem sentido como fundamento para criar uma práxis emancipatória ligada a uma luta em favor da democracia. Richard Bernstein capta de forma magistral o ethos pós-moderno na passagem seguinte: “Algumas vezes dá a impressão de que estamos vivendo um furor contra o modernismo, um desencanto total com as esperanças e as aspirações do que existe de melhor em nossa própria herança democrática e com o tipo de humanismo falível que Dewey advocava. Mas, tal-

vez, depois que a dialética das formas de relativismo e nihilismo da moda tenham passado, possamos retornar ao espírito de Dewey” (Bernstein, 1985, p. 58).

A pedagogia radical e a condição pós-moderna

A pedagogia radical não tem ficado imune à luxuriante profusão dos discursos que têm acompanhado os desenvolvimentos da teoria social contemporânea (Bernstein, 1976). Em anos recentes, estudiosos da educação na América do Norte têm tentado apoderar-se do potencial crítico do novo pensamento da Europa Ocidental, utilizando-se dos seguintes esforços, dentre outros: as investidas desconstrucionistas de Derrida, as sortidas hermenêuticas de Gadamer e Ricoeur, a reconstituição psicanalítica do sujeito de Lacan, o antisubjetivismo de Barthes, os estudos de Foucault sobre o poder e a investigação histórica do desejo de Deleuze e Guattari.

Em suas tentativas de “desconstruir” o currículo e de ler o “texto” de performance do professor, os educadores radicais principiaram a desvendar os processos mutuamente constituídos do poder/conhecimento e como esta configuração reproduz a si mesma através de discursos particulares em locais escolares.³ Com um pé solidamente plantado na tradição Marxista e o outro posto algo hesitantemente sobre o radicalismo antime tafísico da Filosofia pós-analítica, a pedagogia crítica continua a mapear as múltiplas dimensões políticas da escola, destacando como as escolas reproduzem os discursos, os valores e os privilégios das elites existentes.

Com efeito, o florescente trabalho da investigação educacional radical elevou o conceito de “política da educação” de uma categoria subsidiária para uma categoria substantiva. Fornecendo uma contra-lógica importante ao discurso positivista, a-histórico e despolitizado que inspira a maior parte das análises liberais e conservadoras da educação, a pedagogia radical continua a gerar categorias cruciais para questionar as dimensões materiais e ideológicas da escola. Dentro dessa perspectiva crítica, as escolas são conceptualizadas tanto como locais institucionais quanto sociais, constituídos por culturas dominantes e subordinadas, cada qual caracterizada pelo poder que tem de estabelecer formas particulares de definir e organizar e experiência social. Por outro lado, um envolvimento crescente com a teoria social pós-moderna tem fornecido aos educadores radicais novas formas de análise com as quais se pode desvendar a lógica da dominação capitalista; por outro lado, muito pouco do *corpus* das teorias pós-estruturalistas ou pós-modernistas tem sido apropriados de forma significativa para propósitos de re-

forma educacional, exceto através de crítica. Em suma, a pedagogia radical ainda carece de uma base teórica e política a partir da qual os educadores possam mover-se para além da crítica, em direção a uma formulação coletiva de novos objetivos e novas estratégias planejadas para construir por sobre os ideais da liberdade e da democracia.

O estabelecimento da teoria social pós-moderna continua a ter implicações prementes para a pedagogia radical. À medida em que as correntes anti-fundacionais e anti-subjetivistas do pensamento pós-moderno varrem os últimos esteios do realismo metafísico, torna-se claro que a muitas dessas novas abordagens pós-analíticas falta a sociologia adequada sobre a qual construir um novo fundamento ético,⁴ aquilo que Aronowitz e Giroux chamam “uma linguagem da possibilidade” (Williams, 1980). Uma linguagem da possibilidade sugere “formas de análise que ultrapassem as teorias da crítica para chegar à tarefa mais difícil de lançar as bases teóricas de modos transformativos de... prática” (Aronowitz e Giroux, 1985, p. 154).

A presente desconstrução de qualquer terreno privilegiado ou referente transcendental, através dos quais se poderia orientar a tarefa da reforma da escola, tem forçado a política da transformação a ser vista como inconstante, fraturada e sempre em fluxo. Mas o significado não pode ser nunca capturado, nem a verdade. E na ausência de qualquer compreensão da verdade, torna-se difícil – se não impossível – reunir o consenso necessário para fazer quaisquer escolhas políticas.

Com efeito, a teoria social pós-moderna tem se tornado tão desesperadamente restritiva em reposicionar o pedagógico como político e em reunir esforços concentrados e continuados para renovar o projeto esquerdista do renascimento democrático, que fica difícil argumentar contra a recente prognose de Edward W. Said de que nos Estados Unidos, hoje, “o liberalismo e a esquerda estão num estado de confusão intelectual” (Said, 1982, p.2).⁵

Uma tarefa urgente para a pedagogia radical é a de assegurar que as perspectivas pós-modernas, que agora caracterizam o trabalho de vários teóricos educacionais, sejam contrapostas pelo imperativo de uma reflexão ética e subordinadas à criação de um projeto político progressista viável.⁶ A pedagogia radical deve continuar a buscar uma linguagem crítica que enfatize o primado da política de emancipação. Por esta razão, o trabalho de Paulo Freire fornece um importante foco de atenção.

Paulo Freire e o primado do político

Posicionar o trabalho de Paulo Freire na discussão anterior significa colocá-lo na fila

de frente da daquela “classe em extinção” de revolucionários modernos, para quem a libertação continua sendo a bandeira atrás da qual se deve lutar em favor da transformação e da justiça social. A pedagogia dialógica de Freire, começando com o seu objetivo inicial de fortalecer os camponeses brasileiros oprimidos, tem ao longo dos anos, adquirido um status legendário e de fazedor de época. Poucos educadores têm caminhado tão conscientemente e com tanta determinação ao longo dos caminhos cruzados da linguagem e da cultura.

O trabalho anterior de Freire tem sido amplamente citado e avaliado algures, e eu me eximo de fornecer um sumário detalhado de suas idéias aqui. Quero, entretanto, mostrar como o trabalho de Freire constitui uma importante contribuição à pedagogia crítica, não somente por causa de seu refinamento teórico, mas por causa do sucesso de Freire em colocar a teoria em prática.

Baseados num reconhecimento das bases culturais das tradições e na importância da construção coletiva do conhecimento, os programas de alfabetização de Freire dirigidos aos camponeses despossuídos, são agora empregados em países de todo o mundo. Ligando as categorias de história, política, economia e classe aos conceitos de cultura e poder, Freire conseguiu desenvolver uma linguagem de crítica e uma linguagem de esperança que operam de forma conjunta e dialética e que têm demonstrado sua eficácia na libertação das vidas de gerações de pessoas desprivilegiadas. É a linguagem de esperança de Freire – aquilo que Giroux chama sua “linguagem de possibilidade” – que servirá como o foco de minha discussão ao comparar o trabalho de Freire com as recentes tendências na teoria social pós-moderna.

The Politics of Education constitui-se numa formidável coleção de ensaios, alguns dos quais tinham sido anteriormente publicados. A introdução feita por Henry A. Giroux, que posiciona de forma competente o leitor para um engajamento crítico com o texto, é um bom ensaio por si mesmo. Ela é, ainda, uma valiosa reconstituição do trabalho de Freire, tanto para os que estejam familiarizados como para os que não estejam com os escritos anteriores de Freire. Os treze capítulos que se seguem foram bem traduzidos e ordenados como uma série de temas complementares tratando de tópicos diversos, tais como o ato de estudar, alfabetização de adultos, o papel transformativo e conscientização, alfabetização política, educação humanística e teologia da libertação. Esses temas se encaixam no projeto político do livro, o qual tenta levar o leitor a uma experiência de “conscientização autêntica” – que Freire descreve como “a revelação do mundo real como uma unidade dialética e dinâmica com a transformação real da realidade” (p. 169). O livro culmina com um diálogo

go potente e profundamente comovente entre Freire e Donaldo Macedo, o tradutor do livro.

Para Freire, a fala e a linguagem existem sempre dentro de um contexto social que, por sua vez, torna-se referente decisivo para as possibilidades transformativas de seu trabalho. Esse contexto social – que existe para Freire *tanto na, quanto entre a linguagem e a ordem social* – abrange as relações sociais prevalentes entre as condições materiais de opressão, as exigências da vida diária, a consciência crítica e a transformação social. A sensível percepção de Freire das contradições e tensões que emergem de um contexto tão volátil é o que, conseqüentemente, leva-o a postular a necessidade de uma política radical de libertação. Florence Tager expressa isso da seguinte forma:

A pedagogia de Freire insiste numa conexão profunda entre a cultura da vida cotidiana e a política radical. Para Freire, a consciência crítica (e a dissecação de temas da vida cotidiana) é um processo contínuo que nasce da práxis e leva a nova práxis (o termo de Freire para ação com reflexão). Em última análise, a educação para a consciência crítica leva à política revolucionária. Para Freire, a pedagogia radical integra-se com a cultura e a política (Tager, 1982, p. 214)

Freire define cultura como um campo de luta pelo significado, isto é, como uma conversa multi-lateral que nunca é neutra. Para Freire, a linguagem e a cultura estão sempre imbuídas de uma pluralidade de valores, vozes e intenções que são, por sua própria natureza, dialógicos. Tal perspectiva chama a atenção para a intensidade das contradições sociais no interior de sistemas simbólicos e lingüísticos. O entendimento que Freire tem da cultura coloca-a como um terreno onde os discursos são criados e tornam-se envolvidos na luta pelo significado⁷. A cultura não é nunca despolitizada; ela permanece sempre conectada à vida social e às relações de classe que a inspiram.

Na cosmologia Freiriana, os sujeitos humanos não flutuam sem rumo num mar de significados; eles não são “descentrados”; ao invés, eles estão firmemente enraizados na luta histórica. A subjetividade humana não é nunca reduzida a um conjunto hipotético ou abstrato de signos. Conseqüentemente, os agentes sociais nunca perdem sua capacidade de sofrer ou sua determinação em efetuar a transformação social. O homem Freiriano é muito vivo e ancorado materialmente numa multiplicidade de relações sociais, que forne-

cem o material a partir do qual Freire molda sua versão particular de política cultural.

Nos termos de Giroux, a política cultural de Freire envolve uma combinação de ambas as linguagens: a da crítica e a da possibilidade. Isto permite que seu projeto político seja fundamentalmente dirigido para uma luta pelo significado, no qual o significado torna-se tanto um produto quanto um veículo de poder. Em outras palavras, a educação vem a representar “aquele terreno no qual o poder e a política recebem uma expressão fundamental, uma vez que este é o lugar em que o significado, o desejo, a linguagem e os valores respondem às crenças mais profundas a respeito da própria natureza do que significa ser humano, sonhar, nomear e lutar por um futuro e um modo de vida particulares” (Giroux, 1985, p. XIII).

Um dos *insights* mais fortes de Freire está concentrado na sua análise de alfabetização e da aprendizagem como um projeto político subjacente – que ele chama freqüentemente de “conscientização” – um processo que convida os aprendizes a se envolverem com o mundo e com os outros de forma crítica; este projeto implica num “reconhecimento fundamental do mundo, não como um mundo ‘dado’, mas como um mundo dinamicamente ‘em construção’ ” (p. 106). O objetivo último desse projeto é o de que os aprendizes “exercitem o direito de participar conscientemente na transformação sócio-histórica de sua sociedade” (p. 50). Aqui Freire entatiza o fato de que os seres humanos “têm o senso de ‘projeto’, em contraste com as rotinas instintivas dos animais” (p. 44). E, naturalmente, é o cuidado de Freire com o alcance e a qualidade de seu ‘projeto’ político que ilumina as dimensões transformativas e emancipatórias de seu trabalho. Esta posição de alerta está em oposição direta ao ataque crítico do anti-fundacionismo pós-modernos. Com efeito, a dialética do concreto de Freire e sua preocupação com o sofrimento humano e a prática social têm-no ajudado a evitar tornar-se prisioneiro de um anti-subjetivismo esmagador.

Ao invés de constituir uma forma de crítica vazia de sujeitos humanos, o trabalho de Freire *começa e termina com o sujeito*. Isto é, começa com um processo de alfabetização que nasce do capital cultural dos oprimidos e estabelece a condição para formas de consciência que possam levar à ação cultural e à revolução cultural; isto é, nasce de uma “cultura do silêncio” (p. 83), na qual as pessoas são vitimadas e submersas numa “semi-intransitividade” (p. 90), para tornar-se finalmente realizado como “um projeto revolucionário... engajado numa luta contra estruturas opressivas e desumanizadoras” (p. 83).

Uma práxis utópica

Estar comprometido com a ação cultural para a conscientização significa não somente engajar-se numa forma vigorosa de crítica ideológica, mas também participar de uma práxis que Freire, de forma inconfundível e inequívoca, chama de “utópica”. Giroux define as bases proféticas e utópicas da pedagogia de Freire na introdução:

O caráter utópico de sua análise é concreto na sua natureza e atração, e toma como seu ponto de partida os atores coletivos nos seus vários locais históricos e a particularidade de seus problemas e formas de opressão. É utópico somente no sentido de que recusa render-se aos riscos e aos perigos que enfrentam todos os desafios às estruturas dominantes de poder. É profético na medida em que vê o reinado de Deus como algo a ser criado na terra, mas somente através de uma fé tanto nos outros seres humanos quanto na necessidade de luta permanente (p. XVII).

A práxis utópica de Freire coloca-se em antagonismo às relações contra-insurgentes da dominação e do privilégio da cultura dominante. Freire escreve que a “ação cultural para a conscientização é sempre um empreendimento utópico... que é o que a distingue acima de tudo da ação cultural para a dominação” (p. 86). Ele insiste em dizer que a educação deve sempre falar à “anunciação de uma nova realidade” que torne-se não somente uma “realidade concreta” temporária, mas uma “revolução cultural permanente” (p. 86).

O projeto utópico de Freire dirige-se à necessidade de uma fé fundamental no diálogo e comunidade humanas. Nesse sentido, tornar-se alfabetizado não é somente um processo cognitivo de decodificar sinais, mas um engajamento crítico na experiência vivida em relação a outros. Portanto, a alfabetização toma a forma de uma ação cultural para a liberdade. “Para envolver-se num trabalho desses”, escreve Freire, “é necessário ter fé no povo, ser solidário com ele. É necessário ser utópico” (p. 63). A dimensão utópica é natural a qualquer projeto revolucionário dedicado a “transformar e recriar o mundo” (p. 82). Na verdade, é a própria falta de uma dimensão utópica no interior da práxis da Direita que define a natureza de seu regime opressivo. De acordo com Freire, a práxis revolucionária autêntica é utópica por natureza, o que significa que ela é dinâmica, harmoniosa, criativa, reflexiva e dialógica. Ele escreve:

Deve haver uma diferença entre a práxis da direita e a de grupos revo-

lucionários que as definem para o povo, tornando explícitas as opções de cada grupo. Esta diferença entre os dois grupos vem da natureza utópica dos grupos revolucionários e da impossibilidade da direita de ser utópica... Um projeto revolucionário verdadeiro, por outro lado, para o qual a dimensão utópica é natural, é um processo no qual o povo assume o papel de sujeito na precária aventura de transformar e recriar o mundo... As utopias revolucionárias tendem a ser dinâmicas, ao invés de estáticas; tendem à vida, ao invés de à repetição do presente; ao amor como libertação dos sujeitos, ao invés de a uma possessividade patológica; viver juntos em harmonia, ao invés de ao gregarismo; ao diálogo, ao invés de ao mutismo; à práxis, ao invés de à lei e à ordem; a homens que se organizem a si mesmos reflexivamente para a ação, ao invés de a homens que são organizados para a passividade; à linguagem criativa e comunicativa, ao invés de a signos prescritivos; aos desafios reflexivos, ao invés de a *slogans* domesticadores; e a valores que são vividos, ao invés de a mitos que são impostos (p. 81-2).

A linguagem de esperança de Freire e sua visão utópica estão profundamente enraizadas em sua identificação com a nova Igreja profética da América Latina. Ele ataca a Igreja tradicional por apresentar uma visão do mundo que “convence a consciência fatalista e amedrontada do oprimido” (p. 131), ao mesmo tempo que o mergulha numa cultura do silêncio. Freire enuncia o nascimento de uma nova Igreja profética que está ao mesmo tempo em oposição à Igreja tradicional e à Igreja modernizadora – ambas as quais são caracterizadas pelo “bom-mocismo”, uma defesa de reformas que mantêm o *status quo* e um compromisso último com a elite do poder.

A Igreja profética está preocupada com uma “análise crítica das estruturas sociais nas quais o conflito tem lugar” (p. 138) e exige de seus seguidores um “conhecimento da ciência sócio-política” (p. 138) e, em última instância, “uma escolha ideológica” (p. 138). Acompanhada por uma reflexão teológica, que é agora comumente conhecida como teologia da libertação,⁸ a Igreja profética desafia a presente situação histórica na América Latina. Freire escreve que “esta perspectiva profética não representa uma fuga para um mundo de sonhos irrealizáveis. Ela exige um conhecimento científico do mundo tal como ele realmente é” (p. 138).

Uma dimensão importante da visão utópica de Freire evoca uma reestruturação da natureza da sociedade existente, em con-

traste dramático aos aspectos opressivos da vida cotidiana; contudo, ao mesmo tempo, esta visão utópica emerge de um engajamento concreto na realidade do mundo. A utopia de Freire não se dirige a um idealizado “significado transcendental” que pode ser realizado somente na imaginação e ao qual, portanto, é negado a possibilidade histórica. Nem é um ponto de referência imutável qualquer, desconstruído caprichosamente para fins de emancipação. Ao invés, a utopia de Freire é eminentemente realizável, mas somente no processo de conscientização de prática revolucionária.⁹ O sofrimento e as memórias históricas daqueles que têm sofrido sob a dominação do poder, tornam-se, para Freire, os pontos de referência que fundamentam seu texto revolucionário. A tarefa de libertar outros de seu sofrimento não emerge de algum *fiat* transcendental; e não obstante ele nos compele a afirmar nossa humanidade em solidariedade com as vítimas.

Embora seja importante reconhecer que o trabalho de Freire não dá adesão a uma linguagem de liberdade que exista fora do engajamento e da luta humana, é também importante compreender que ele, não obstante, dirige-se a uma preocupação inequívoca e soberana: o sofrimento comum, humano, que deve ser aliviado e transformado. Enquanto o teórico pós-moderno busca desconstruir o espaço semântico do próprio discurso, Freire busca desvendar a sintaxe concreta e transformar a resistência ao sofrimento material e espiritual numa práxis revolucionária dedicada ao estabelecimento de um discurso de libertação e liberdade.

Se a sociologia do conhecimento criada por Karl Mannheim nos ensinou alguma coisa, foi que todas as afirmações e conclusões teóricas são invariavelmente e necessariamente contaminadas pelas pré-concepções avaliativas do teórico. Se os valores determinam de fato tipos particulares de pesquisa e governam a formulação de teorias, então torna-se importante perguntar sobre qualquer teoria ou programa de pesquisa social: Qual é o projeto político que a inspira? A que *modo de vida* se dirige este discurso? O projeto de Freire tem sido e continua ser claro e inequívoco: um engajamento para toda a vida na batalha pela verdade e pela liberdade.

Enquanto a teoria pós-moderna é esmagadoramente conceitual, a luta de Freire é tanto conceitualmente orientada quanto politicamente determinada. Como Foucault, Freire tenta iluminar as práticas políticas e sociais no interior de textos específicos. Ele está menos preocupado em compreender códigos e significações em si mesmos, isto é, em isolamento de sua utilização por atores sociais. Freire está bem consciente do poder e do risco que o discurso sozinho – isto é, em isolamento dos movimentos sociais que o “portam” – não podem trazer transformação

revolucionária. Embora o projeto de Freire não tenha nenhuma garantia de possibilidade histórica, isto não afeta a base de seu compromisso, que é uma opção preferencial pelo oprimido. Este compromisso ecoa nas palavras da teóloga feminista Sharon Welsh, que escreve:

A fé da libertação é a conversão ao outro, a resistência à opressão, a tentativa de viver como se a vida dos outros importasse... Viver com honestidade o imperativo do amor e da liberdade e crer nele como sendo universal é esperar que o sofrimento pode ser extinto, é esperar que as vidas não libertadas na história não foram sem significado, mas é trabalhar por esta esperança sem a garantia de que tal significado seja possível (Welsh, 1985, p. 87).

Welsh capta a essência da pedagogia libertadora de Freire quando fala da verdade como “diálogo” ao invés de como “reflexo da essência”. Rorty apresenta uma posição que é surpreendentemente similar a essa na sua afirmação de que, ao invés de descobrir a verdade, “o objetivo deve ser o de fazer o diálogo durar” (Hoy, 1985, p. 60).¹⁰ A verdadeira libertação, de acordo com Welsh, exige que “eu faça as definições desenvolvidas através de minhas próprias experiências de libertação dialogarem com outras interpretações, sem pressupor que o diálogo deva ser unilateral, um ‘diálogo’ de persuasão do outro” (Welsh, 1985).

Freire entende muito bem que uma pedagogia de libertação não tem respostas finais: a práxis radical deve emergir sempre de uma luta contínua no interior de locais pedagógicos e entre enfoques teóricos em competição. A verdade não tem nenhum fechamento necessário, nenhuma justificação transcendental. Mesmo o Deus da História e do Oprimido não pode oferecer nenhuma solução final uma vez que a história está, para Freire, “fazendo-se” e é, ademais, “um evento humano” (p. 129).

O projeto utópico último de Freire constitui um “contradiscurso” através do qual a contestação encena sua luta e tenta sua subversão (Terdiman, 1985, p. 338). E, dessa forma, o trabalho de Freire revela a necessária conexão de formas de dominação social – formas que através da luta coletiva e do exercício da vontade humana podem possivelmente ser libertadas. Neste sentido, o contra-discurso torna-se nossa esperança necessária e nossa luta sobre a dominação, “na qual algo como uma autêntica democracia prevalecerá” (Terdiman, 1985, p. 342).

Numa época de sujeitos descentrados, na qual o esquizofrênico tornou-se o “verdadeiro herói do desejo”, o foco firme e resolutivo que Freire coloca sobre a política e a

aquisição de poder concede à pedagogia crítica a pausa muito necessária para reunir seus recursos críticos e afastar seu momentum da glorificação da “auto-referência paradoxal de seus significantes”, e reafirmar seu compromisso com a eliminação do sofrimento humano e com a emancipação do oprimido.

A recusa de Freire em renunciar a seu projeto político e sua linguagem da possibilidade podem, na verdade, servir como um meio de resistir à presente condição pós-moderna. Como Andreas Huyssen expressou: “Uma cultura pós-modernista... terá que ser um pós-modernismo de resistência, incluindo a resistência àquele pós-modernismo fácil do tipo “qualquer coisa serve”. A resistência terá que ser sempre específica e relacionada ao campo cultural no interior do qual ela opera” (Huyssen, 1984, p. 52).

The Politics of Education é Freire em sua melhor forma, na medida em que continua intransigente no seu apelo à práxis revolucionária e à eliminação do sofrimento humano. É um livro que capta o espírito de esperança e a coragem de alguém que continua engajado numa luta resoluta contra a injustiça. Neste sentido, o trabalho de Freire pode tornar-se, para os teóricos sociais contemporâneos, uma advertência modernista de que as pessoas ainda sofrem de dor, opressão e abandono. Assim, o utopismo Freiriano busca fazer retornar à teoria social as pessoas de carne e osso e vontade humana.

The Politics of Education representa a voz de um grande mestre que conseguiu substituir o discurso desesperador e melancólico da Esquerda pós-moderna pela possibilidade e a compaixão humana. Esta voz, eu acredito, servirá de consciência moral para os teóricos sociais do futuro. A possibilidade de eles ouvirem ou não essa consciência, sem dúvida, influenciará a próxima década da teoria social e educacional.

NOTAS

1. Os críticos permanecem em disputa em relação à utilidade conceitual do termo “pós-modernidade”. O termo é comumente associado com o trabalho de pensadores tais como Nietzsche, os teóricos da Escola de Frankfurt, Heidegger, De Saussure, Pierce, Wittgenstein, Lyotard, Derrida e Foucault. O termo “pós-moderno” é também frequentemente associado aos atuais movimentos na arte e arquitetura de vanguarda.

Os filósofos e teóricos sociais pós-modernos têm sido criticados por seu discurso despolitizado. A desilusão formada em torno da teoria social pós-moderna é talvez melhor exemplificada pelas críticas recentes de Michel Foucault e outros escritores pós-estruturalistas. Por exemplo, Peter Dews fala sobre o conceito de poder de Foucault como sendo um éter metafísico onipresente que penetra todas as práticas e relações sócio-culturais. Veja Dews, 1984, p. 91. Veja também Rajchman, 1983/84 e Rajchman, 1986. Eu concordo com a opinião de Rajchman de que o trabalho de Foucault constitui um projeto

político, na medida em que representa um código prescritivo de ação.

A profunda suspeição dos críticos pós-modernos a respeito das meta-narrativas modernas e sua reação instintiva contra a busca de universalidade e totalidade é, em parte, uma reação legítima contra esquemas totais e um totalitarismo que pode ser social, político ou teórico. (Veja Bernstein, 1985). Entretanto, uma preocupação com a totalidade e a universalidade como racionalizações para a injustiça tem contribuído para uma época na qual “a fragmentação, a descentração, a desconstrução, um frenético e vertiginoso redemoinho parecem ser a experiência ‘comum’ de nosso tempo” (Bernstein, p. 9). Bernstein adverte que um tipo de “pluralismo selvagem” tem “infetado quase todos os aspectos de nossas vidas cotidianas e tem-se espalhado para virtualmente todas as áreas da cultura do homem. Este é um pluralismo no qual estamos tão encerrados em nossos próprios quadros de referência e em nossos próprios pontos de vista que parecemos estar perdendo a civilidade, o desejo e mesmo a habilidade de nos comunicarmos e partilharmos com os outros”. (Bernstein, p. 16). Este pluralismo selvagem não se livrou do discurso do intelectual que, sustenta Bernstein, “parece mais e mais longe das necessidades e problemas que experimentamos todo dia” (p. 9).

Arthur Kroker sugere que o pós-modernismo foi pré-figurado pela nova cosmologia da física quântica, que subscree uma visão de mundo puramente relacional (e hiper-Derridiana). Refletindo a morte dos *grand récits* e o discurso de “poder cético” de Foucault, o pós-modernismo define a vida como uma série de “efeitos infundados” (Kroker, 1986, p. 55).

Um dos debates mais comentados em volta da virada pós-moderna na teoria social envolveu uma acesa troca entre Lyotard e Habermas. Habermas chegou a rotular Foucault, Lyotard e Deleuze de “neconservadores”, por que não oferecem nenhuma explicação teórica para as particulares direções teóricas que seguem em seu trabalho. Para excelentes análises desse debate, e outras controvérsias em torno do conceito de pós-modernidade, veja os artigos de *Práxis internacional* 4, nº 1 (Abril 1984) ou o livro baseado nesses artigos: Bernstein, 1985. Para uma outra excelente coleção de artigos sobre a condição pós-moderna, veja *New German Critique* 33 (Outubro 1984). Veja também, Habermas, 1985. Para uma visão crítica do uso do termo “pós-modernismo” por Frederick Jameson, veja Davis, 1985. Para uma discussão da posição de Derrida, veja Statem, 1986 e a resposta de Rorty, 1986. Veja também Lyotard e Thebard, 1985. Duas fontes importantes sobre o impacto do pensamento pós-moderno incluem Skinner, 1985 e Newman, 1985.

Com respeito à tendência da teoria social pós-moderna a não ter uma posição política explícita, o próprio Derrida afirmou que certos usos norte-americanos da desconstrução “funcionam para assegurar um ‘fechamento institucional’ que serve os interesses econômicos e políticos da sociedade americana” (Eagleton, 1983, p. 148). Apoiando essa posição, Cornel West afirma que “o radicalismo anti-metafísico do pós-estruturalismo endossa a ordem existente ao mesmo tempo que partilha das preferências anti-epistemológicas e anti-metafísicas dos avant-gardistas pós-modernos (West, 1985, p. 269).

- Foster de que existe um pós-modernismo de oposição, eu argumentaria que ainda é uma oposição baseada numa linguagem de crítica, vazia de possibilidades utópicas. Minha crítica do pós-modernismo é dirigida, principalmente, contra o que Foster chama de pós-modernismo reacionário dos neoconservadores, e não explicitamente contra o pós-modernismo da resistência. O primeiro clama por um retorno às verdades da tradição, enquanto o último advoga uma desconstrução da tradição. Mas mesmo o pós-modernismo da resistência deixa de incorporar uma linguagem da possibilidade ou a capacidade de pensar utopicamente. Uma coisa é desconstruir representações; é uma coisa bem diferente reinscrevê-las numa linguagem que leve a sério o discurso da democracia e da emancipação política. Veja Foster, 1983.
2. Giddens sustenta que esse recuo não é necessário, se admitirmos o caráter relacional dos códigos que geram significados a serem descobertos na ordenação das práticas sociais. O que ele quer dizer com isto é que as relações semióticas têm sua base primordialmente nas propriedades semânticas geradas pela multiplicidade de contextos da vida social cotidiana.
 3. Cf. Alvarado e Ferguson, 1983; Cherryholmes, 1983; Cherryholmes, 1985; Wexler, 1982; McLaren, 1986. Veja também: McLaren, 1984; 1985; McLaren, in Kase-Pollisini.
 4. Alisdair Macintyre tem argumentado que "uma filosofia moral, ...caracteristicamente, pressupõe uma sociologia. Pois toda filosofia moral apresenta, ou implicitamente ao menos, uma análise conceitual parcial da relação de um agente e suas razões, motivos, intenções e ações, e ao fazer isto ela geralmente pressupõe alguma asserção de que esses conceitos estão concretizados, ou ao menos podem estar, no mundo social real" (Macintyre, 1981, p. 22).
 5. Ainda mais recentemente, Cornel West fez soar uma advertência igualmente alarmante: "A medida que nos aproximamos do final do século vinte, os ricos recursos intelectuais do Ocidente estão num estado de confusão e um futuro aterrador nos espera" (Veja West, 1985, p. 259).
 6. Para uma tentativa recente de fornecer aos educadores um conjunto de princípios morais que tentem ir além da mera crítica radical, veja Beyer e Wood, 1986. Este artigo reitera grande parte do que tem sido desenvolvido nos escritos de Henry A. Giroux. Veja também Giroux e McLaren, no prelo e Giroux e McLaren, 1986.
 7. O conceito de cultura de Freire pode ser comparado ao de Termidan, 1985. Veja também Mulhern, 1980.
Os conceitos de pedagogia e cultura de Freire não são inteiramente sem problemas e o trabalho de Freire tem certamente sido criticado em vários aspectos. Não é surpresa que muitos dos argumentos usados para criticar Freire têm tido tons fortemente conservadores em termos de cultura. Um exemplo é a resenha de *The Politics of Education* feita recentemente por C. A. Bower (1986). Em sua resenha, Bower ataca Freire por contribuir para a reprodução de epistemas ou metáforas básicas de raiz entranhada no pensamento ocidental, especialmente em torno das questões do individualismo, da reflexão crítica e da natureza progressiva da mudança. A crítica de Bower não é nova e ele parece ter usado sua resenha como um pretexto para discutir suas críticas anteriores a Freire, bem como para ressuscitar suas gastas e cansativas (e conceitualmente equivocadas) críticas a Giroux, o qual ele consegue citar três vezes. A crítica de Bower faz a Freire é inspirada por um entendimento da racionalidade iluminista, à qual falta a vantagem de ser dialética. Sugerir que o trabalho de Freire glorifica um endosso crítico da racionalidade iluminista significa estabelecer uma dicotomia falsa em torno de trabalho de Freire, que opõe julgamento individual à sabedoria comunal, ação individual a ação coletiva, e uma relativização nihilista de valores à verdade testada pelo tempo da tradição. Ademais, afirmar que Freire tem um entendimento simplista da tradição, da ação coletiva ou das suposições culturais intrínsecas à sua própria pedagogia, significa desconsiderar os próprios pontos da pedagogia de Freire.
Certamente, como leitores, nós somos "posicionados" pela linguagem, como pensadores e teóricos do discurso tais como Barthes, Bakhtin (Volosinov), Lacan e Kristeva nos ensinaram. Mas criticar Freire por não desconstruir o texto de sua própria pedagogia em torno dessa questão, usando as idéias de Ong, Shils, Nietzsche, Heidegger, Vygotsky, Foucault e outros, significa sugerir que Freire ignora as relações entre linguagem e poder. Eu afirmaria que a posição de Freire sobre a linguagem, a cultura e o poder é tão perceptiva quanto a de Foucault.
 8. A posição de Freire sobre o papel da alfabetização, o processo de conscientização e a Igreja profética é similar à de vários teólogos da libertação. Veja Segundo, 1980. Veja também Gutierrez, 1973; 1983. Leonardo Boff discute Freire em relação à teologia da libertação em Boff, 1985.
O elogio da Igreja profética feito por Freire também tem muito em comum com a teologia política de Johannes Baptist Metz (veja Metz, 1980). No caso da teologia política, a reflexão teológica tenta transformar o raciocínio crítico em ação prática.
A posição atual do Vaticano sobre a teologia da libertação é confusa, para dizer o mínimo. Por outro lado, presenciamos a Conferência dos Bispos Latino-Americanos em Medellín, Colômbia, em 1968, e em Puebla, México, 1979, nas quais os cristãos foram chamados para um compromisso radical com a luta por justiça social. Esta nova orientação do ensino social católico, frequentemente chamada de "opção preferencial pelos pobres", foi entendida com a encíclica *Laborem Exercens*, de João Paulo II, com a advertência de que a libertação não devia ser entendida em termos meramente econômicos e políticos. Por outro lado, existem as ações da Congregação Romana para a Doutrina da Fé (o antigo Santo Ofício) contra Gustavo Gutierrez e Leonardo Boff, dois dos principais teólogos da libertação, e a Instrução de 1984 do Santo Ofício, que adverte os católicos sobre a ameaça marxista no interior da teologia da libertação.
É significativo aqui observar que o Bispo José Ivo Lorscheiter, presidente da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, apresentou recentemente uma defesa dramática da teologia da libertação no Sínodo Extraordinário dos Bispos, em Roma, 1985. Esta recente manifestação de apoio, certamente, certifica o contínuo desejo entre muitos cató-

lidos do Terceiro Mundo pela forma de luta que Freire relaciona ao papel da Igreja profética.

9. A importância de relacionar a crítica ideológica à promessa utópica é reforçada pelas observações feitas por Lears. Vale a pena transcrevê-las:

Vários críticos literários e historiadores começaram a insistir na afirmação de que a linguagem, a base do significado, é um terreno em conflito. Frederic Jameson lamentou que os marxistas estejam demasiado preocupados em desvelar as mistificações e muito pouco preocupados com as promessas utópicas, frequentemente implícitas na ideologia. Como se pode explicar o fascismo, pergunta ele, sem alguma referência aos desejos que ele dizia preencher? A ênfase sobre a co-existência da ideologia e da utopia pode ser expressa numa variedade de formas culturais... A ênfase na dialética da ideologia e da utopia ajuda-nos a ir além das concepções uni-dimensionais da hegemonia cultural...

Veja Lears, 1985, p. 590. As críticas à escola que deixam de se dirigir à dimensão utópica são, frequentemente, em última instância, reducionistas e teoricamente incompletas, como Giroux tão convicentemente argumentou em seu debate com Daniel Liston (Giroux, 1985). Em alguns casos, este anti-utopismo alimenta as próprias formas de hegemonia ideológica que ele tenta criticar. Por exemplo, num recente artigo em *Teachers College Record* (1985), Robert V. Bullough, Jr. e Andrew D. Gitlin não somente desconsideram uma longa e valiosa tradição de trabalhos feitos por Michael Apple e Henry Giroux, mas, além disso, recorrem a simplificações pouco dignas e a argumentos *ad hominem* para reforçar sua argumentação. Neste caso, o discurso ideologicamente complexo que Giroux vem desenvolvendo a respeito de ideologia, cultura, trabalho docente, positivismo, teoria da Escola de Frankfurt, etc., é descartado da seguinte forma patética: "Os apelos apaixonados do tipo dos que são feitos por Giroux são muito frequentemente meros interlúdios inspirativos, ressonantes, certamente, mas irrelevantes. Qual professor irá ouvir um chamado desse tipo?" (Bullough, Jr. e Gitlin, 1985, p. 221). Se esse tipo de discurso interessasse passa por trabalho acadêmico sério, os críticos esquerdistas estarão em breve assumindo a editoria do *People Magazine*. Outros exemplos de anti-utopismo de que estou falando têm sido, repetidamente, expressados nos trabalhos de Nicholas C. Burbules. Por exemplo, veja Burbules, 1985 e 1986.

10. Foucault criticava a metafilosofia de Derrida, na medida em que ela, deliberadamente, direcionava-se para uma análise textual, evitando assim questões que tratassem das práticas políticas e sociais na formação de textos particulares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMSON, Walter. *Marx and the Disillusionment of Marxism*. Berkeley, University of California Press, 1985.

ALVARADO, M. e FERGUSON, B. The Curriculum, Media and Discursivity. *Screen*, 24(3), 1983, 20-34.

ARONOWITZ, Stanley e GIROUX, Henry A. *Education under Siege*. South Hadley, Mass., Bergin and Garvey, 1985.

BERNSTEIN, R.J. *The Restructuring of Social and Political Theory*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1976.

BERNSTEIN, R.J. Dewey, Democracy: The Task Ahead of Us. In: Jonh Rajchman e Cornel West (Eds.) *Post-Analytic Philosophy*. Nova Iorque, Columbia University Press, 1985 a.

BERNSTEIN, R.J. (Ed.). *Habermas and Modernity*. Cambridge, Mass., MIT Press, 1985 b.

BERNSTEIN, R.J. *The Varieties of Pluralism*. The 1985 John Dewey Lecture, The College of Education, Illinois State University, 1985 c.

BEYER, L. E. e WOOD, G. H. Critical Inquiry and Moral Action in Education. *Educational Theory*, 36(1), Inverno 1986: 1-14.

BOWER, C.A. Review of Politics of Education. *Educational Studies*, 17 (1), 1986: 147-154.

BOLLOUGH, JR., R.V. e GITLIN, A.D. *Teachers College Record*, 87 (2), 1985.

BURBULES, N.C. Essay Review of Education under Siege by Stanley Aronowitz and Henry Giroux. *Educational Theory*, 26 (3), Verão 1986 a: 301-13.

BURBULES, N.C. Radical Educational Cynicism and Radical Educational Scepticism. In: David Nyberg (Ed.). *Philosophy of Education 1985*. Philosophy of Education Society, 1986 b.

CHERRYHOLMES, C. Knowledge, Power and Discourse in Social Studies Education. *Boston University Journal of Education*, 165 (4), 1983: 341-58.

CHERRYHOLMES, C. Theory and Practice: On the Role of Empirically Based Theory for Critical Practice. *American Journal of Education*, 94 (1), Novembro 1985: 39-70.

DAVIS, M. Urban Renaissance and the Spirit os Postmodernism. *New Left Review*, 151 (15), 1985: 106-13.

DEWS, P. Power and Subjectivity in Foucault. *New Left Review*, 144, Março/Abril 1984.

EAGLETON, T. *Literary Theory*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1984.

FOSTER, H. (Ed.) *The Anti-Aesthetic: Essays on Postmodern Culture*. Port Townsend, Wash., Bay Press, 1983.

FREIRE, P. *The Politics of Education: Culture, Power and Liberation*. South Hadley, Mass., Bergin and Garvey, 1985 a.

FREIRE, P. Reading the World and Reading the Word: An Interview with Paulo Freire. *Language Arts*, 62 (1), Janeiro 1985 b.

GIDDENS, A. *The Constitution of Society*. Berkeley and Los Angeles, University of California Press, 1984.

GIROUX, H. Toward a Marxism with Guarantees – A response to Daniel Liston. *Educational Theory*, 35 (3), 1985: 313-19.

GIROUX, H. e McLaren, P. Critical Pedagogy and Rethinking Teacher Education, *Ontario Public School Teachers Education News*, 1, Fevereiro 1986.

GIROUX, H. A. e McLaren, P. Teacher Education as Cultural Politics. In: Tom Ponkewitz (Ed.)

- The Politics of Teacher Education*. Falmer Press, no prelo.
- GUTIERREZ, G. *A Theology of Liberation*. Nova Iorque, Orbis Books. 1973.
- GUTIERREZ, G. *The Power of the Poor in History*. Nova Iorque, Orbis Books, 1983.
- HABERMAS, J.A. A Philosophico-Political Profile. *New Left Review*, 151, Maio/Junho 1985.
- HOY D. Jacques Derrida. In: Quenton Skinner (Ed.). *The Return of Grand Theory in the Human Sciences*. Cambridge, Cambridge University Press, 1985.
- HUYSEN, A. Mapping the Postmodern. *New German Critique*, 33, Outono 1984.
- KROKER, A. The Aesthetics of Seduction: Edward Hopper's Black Sun. *Canadian Journal of Political and Social Theory*, 10 (1/2), 1986.
- LEARS, J. The Concept of Cultural Hegemony: Problems and Possibilities. *American Historical Review*, 90 (3), 1985.
- LYOTARD, J-F. *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Minnesota Press, 1984.
- LYOTARD, J-F e THEBARD, J-L. Just Gaming. In: *Theory and History of Literature*, vol. 20 Minneapolis, University of Minnesota Press, 1985.
- MACINTYRE, A. *After Virtue*. Notre Dame, Ind., University of Notre Dame Press. 1981.
- McLAREN, P. Rethinking Ritual. *Et Cetera: A Review of General Semantics*, 41 (3), 1984: 267-77
- McLAREN, P. *Schooling as a Ritual Performance: Towards a Political Economy of Educational Symbols and Gestures*. Londres, Routledge & Kegan Paul, 1986.
- McLAREN, P. From Ritual to Reasoning: A Prolegomena towards Establishing Links between Ritology and Schooling. In: Judith Lase-Polisini (Ed.). *Creative Drama in a Developmental Context*. Washington, D. C., University Press of America: 209-51.
- METZ, J.B. *Faith in History and Society*. Nova Iorque, Seabury Press, 1980.
- MULHERN, F. Notes on Culture and Cultural Struggle. *Screen Education*, 34, Primavera 1980: 31-35.
- NEWMAN, C. *The Postmodern Aura*. Evanston, Ill., Northwestern University Press, 1985.
- RAJCHMAN, J. Foucault's Dilema. *Social Text*, 8, Inverno 1983/84: 3-24.
- RAJCHMAN, J. Ethics after Foucault. *Social Text*, 13/14, Inverno/Primavera 1983: 165-83.
- RORTY. The Higher Naturalism in a Nutshell: A Reply to Henry Staten. *Critical Inquiry*, 12 (2), 1986: 462-66.
- SAID, E.W. Opponents, Audiences, Constituencies, and Community. *Critical Inquiry*, 9 (1), Setembro 1982.
- SEGUNDO, J. L. *Our Idea of God*. Dublin, Gil and MacMillan, 1980.
- SKINNER, Q. (Ed.). *The Return of Grand Theory in Human Sciences*. Cambridge, Cambridge University Press, 1985.
- STATEN, H. Rorty's Circumvention of Derrida. *Critical Inquiry*, 12 (2), 1986: 453-61.
- TAGER, F. The Relation between Politics and Culture in the Teaching of Working-Class Students. *Curriculum Inquiry*, 12 (2), 1982: 214.
- TERDIMAN, R. *Discourse/Counter-Discourse*. Ithaca, N.Y., Cornell, University Press, 1985.
- WELSH, S.D. *Communities of Resistance and Solidarity: A Feminist Theology of Liberation*. Nova Iorque, Orbis Books, 1985.
- WERNICK, A. Dionysius and the Crucified: Towards a Left Theology. *Canadian Journal of Political and Social Theory*, 4 (1), Inverno, 1980.
- WEST, C. The Politics of American Neo-Pragmatism. In: John Rajchman e Cornel West (Eds.). *Post-Analytic Philosophy*. Nova Iorque, Columbia Press, 1985.
- WEXLER, P. Structure, Text and Subject: A Critical Sociology of Scholl Knowledge. In: Michael Apple (Ed.). *Cultural and Economic Reproduction in Education*. Londres, Routledge & Kegan Paul, 1986.
- WILLIAMS, R. *Problems in Materialism and Culture*. Londres, Verso/New Left Books, 1980.

* * *

Peter McLaren é professor no Department of Educational Leadership, School of Education and Allied Professions, Miami University, 350 McGuffey Hall, Oxford, OH 45056, Estados Unidos da América.

Magistério e imigração alemã

A formação do professor católico teuto-brasileiro do Rio Grande do Sul

LÚCIO KREUTZ

O professor paroquial é personagem típico da zona de colonização teuto-brasileira no sul do Brasil. Ele é fruto da iniciativa dos imigrantes alemães e seus descendentes na tentativa de estabelecerem-se econômica e culturalmente nas colônias que lhes eram destinadas. Seu surgimento tem raízes na já tradicional preocupação com a questão escolar entre os alemães. A Reforma Protestante, no século XV, tornou o saber ler uma questão básica para uma melhor prática religiosa. Motivos políticos também sugeriram à Alemanha, especialmente à região de proveniência dos imigrantes católicos, o Hunsrück no Estado da Prússia, um amplo movimento em favor da educação elementar já a partir da segunda metade do século XVIII e, de modo mais intenso, no início do século XIX. De modo que os imigrantes já traziam consigo os condicionamentos e as exigências para a alfabetização em massa.

As funções do professor paroquial junto às *comunidades rurais* católicas dos teuto-brasileiros do Rio Grande do Sul eram muito mais amplas e diversificadas do que as meramente docentes e restritas à escola. Ele foi um elemento de unificação, um agente de síntese e promoção das percepções do grupo humano no qual se inseria ativamente, seja no campo social, político, religioso e cultural. Uma compreensão real de seu papel implica estudá-lo justamente nesta multiplicidade de funções enquanto agente educativo na escola e na *comunidade*.

Por que os católicos teuto-brasileiros davam tanta ênfase à escola e ao professor paroquial, se a necessidade para o ler, escrever e operações matemáticas fundamentais

não eram prementes naquele contexto de vida agrária sem demanda para a capacitação de tarefas específicas e em que não se enfatizava a alfabetização por um objetivo diretamente religioso como os evangélicos o faziam para a leitura da Sagrada Escritura? Sendo realmente importantes para as *comunidades rurais* católicas teuto-brasileiras, sendo quase sempre a pessoa mais habilitada do lugar e exercendo uma multiplicidade de funções, o que então, dentre estas múltiplas funções, terá sido o ponto central, o eixo das funções do professor paroquial? Com que objetivos, para quais finalidades a colonização teuto-brasileira católica privilegiou tão intensamente a figura do professor paroquial?

Estas questões só se esclarecem buscando-se as raízes histórico-culturais da vinculação dos teuto-brasileiros com a questão escola e professor. Para se entender a prática pedagógica e os meios para a formação do professor paroquial é preciso, antes, proceder ao esclarecimento de sua missão religiosa e de suas funções sociais, consideradas básicas e em cuja perspectiva o magistério era exercido. A questão do exercício do magistério e da execução de funções religiosas e sociais só faziam sentido a partir e dentro de um projeto maior do qual eram uma extensão. Era preciso entender que o desenvolvimento interno da imigração alemã no Rio Grande do Sul, sua estrutura físico-social em pequenas comunidades rurais ocorria sob a inspiração e a animação do Projeto de Restauração Católica Regional desenvolvido sob a forte liderança de jesuítas de procedência alemã.

Com este contexto começa-se a perceber que o professor paroquial, com suas múltiplas funções, era uma figura estratégica num plano de ação mais amplo que a Igreja Católica desenvolvia junto à população teuto-brasileira através, especialmente, dos jesuítas alemães. Trata-se de explicitar a orquestração maior da qual o professor paroquial, com suas múltiplas funções, era apenas uma instância, embora importante, pois a partir de 1870 a Igreja Católica desenvolveu um amplo projeto junto aos imigrantes e seus descendentes, no estado, no sentido de protegê-los do “liberalismo devastador”, crescente especialmente nos países europeus em industrialização. Sentindo-o como uma ameaça, a Igreja tentou uma rearticulação de suas forças, promovendo a *Restauração Católica*, projeto no qual cerrava fila com as forças políticas européias que tentavam articular-se contra o avanço do liberalismo através de uma volta à “harmonia e unidade” da Idade Média, inspirando-se no conservadorismo romântico.

Para os animadores do Projeto de Restauração Católica Regional, o elemento chave para dinamizar estas *comunidades rurais* em função do Projeto Católico, era o professor paroquial. Uma atenção toda especial dos jesuítas para com a formação e o constante acompanhamento do professor paroquial revela que ele era uma figura estratégica neste projeto. Junto com as funções de magistério ele deveria presidir com empenho todo especial a formação e animação religiosa e cultural nas *comunidades rurais*.

Sem entender a especificidade da formação de *comunidades rurais*, étnica e religiosamente homogêneas, no Rio Grande do Sul, é difícil entender a configuração do fenômeno professor paroquial. Foi uma colonização que se estruturou, sem dúvida, em relação e condicionada pelo quadro nacional de então, porém, um pouco mais ao largo do fogo cruzado das pressões e contra-pressões político-econômicas dominantes. A esta colonização sulina permitiu-se-lhe um ritmo próprio para sua organização. Formou-se toda uma rede de *comunidades rurais* que respondiam a objetivos da Igreja Católica em total sintonia com o Movimento de Restauração Católica sob a orientação do Vaticano. Enquanto grande parte do clero brasileiro aderiria a princípios liberais opondo-se, em questões eclesiais, ao poder conferido ao Imperador pelo princípio do *padroado* e do *placet*, participava dos movimentos políticos, os jesuítas alemães vindos para liderar o Projeto Católico junto aos imigrantes no Rio Grande do Sul, tinham concepções e posições praticamente opostas a estas, engajando-se plenamente no Movimento de Restauração Católica. Mas também o liberalismo, tendo simpatizantes no Brasil, tanto na elite intelectual quanto no clero, foi sendo

desfigurado, desde o início, de suas características originais, suplantado gradativamente por um acentuado autoritarismo e centralização do poder tanto na instância católica – o ultramontanismo – quanto na laica – o positivismo com sua afirmação do Estado autoritário. O positivismo teve uma significação especial na política gaúcha onde sua passagem não foi acidental e momentânea, mas tornou-se um interlocutor constante do projeto de Restauração Católica para o fortalecimento de um Estado autoritário e conservador. O desvelamento do tema de estudo é favorecido com as especificações do contexto político-econômico no Estado.

A explicitação do fenômeno professor paroquial na colonização teuto-brasileira demanda igualmente a busca das raízes histórico-culturais da visão de mundo da mesma. A condição para se entender as iniciativas referentes à escola e à organização social dos teuto-brasileiros é saber de sua bagagem cultural. A época inicial da imigração coincidiu com a maré alta da implantação generalizada da escola elementar na Prússia, com a renovação de métodos, com a formação de professores, a criação de Escolas Normais e o desenvolvimento de uma mística em torno da educação como meio de reconstrução nacional. Os imigrantes provieram desta efervescência de iniciativa e idéias em torno da educação elementar, embora com as especificidades do Hunsrück, onde predominava a concepção de educação sob o motivo religioso.

Os líderes do Projeto Católico Regional, os jesuítas, trouxeram a matriz de referência para a organização e animação das *comunidades rurais* no estado do movimento de Restauração religiosa e política da Alemanha. Entendi que o tema de investigação se explicitaria melhor a partir destes elementos histórico-culturais dos imigrantes em relação à terra de origem dos mesmos que, instalando-se nas matas do Rio Grande do Sul, achavam a instrução elementar indispensável, lutavam pela construção de escolas, pela moradia e pela roça para o professor e ainda assumiam o pagamento de uma anuidade. Considero importante salientar que, à medida em que avançava na investigação, aparecia cada vez mais e de modo mais claro o fio condutor para seu desvelamento. Este lançava raízes na reação a nível político e religioso da Alemanha e da Itália, contra os avanços do liberalismo europeu, especialmente francês e inglês. Daí que Pio IX tenha caracterizado a Revolução Francesa como “obra do satanás”. Na medida e proporção em que o liberalismo salientava os valores da democracia, da descentralização, da autonomia do laico, da liberdade, etc. na mesma proporção a Restauração política e especialmente religiosa enfatizava os valores opostos. No *Deutsches Volksblatt* de 1901 há o depoi-

mento explícito de um jesuíta de que a ampla rede de organizações econômico-culturais a cercar a vida dos colonos eram uma reação planejada contra as influências “nefastas” da Revolução Francesa com sua promoção do liberalismo. No Rio Grande do Sul, então, positivistas e católicos esqueceram suas diferenças e se uniram em torno dos mesmos princípios autoritários e antiliberais. E a imigração teuto-brasileira católica no Estado ter-se-á constituído, pela sua organização físico-social e religiosa nas *comunidades rurais*, sob animação dos padres jesuítas alemães, num dos mais bem sucedidos exemplos de reação católica conservadora, inspirando-se na organização político-social da Idade Média.

Meu propósito é apresentar aqui os elementos essenciais referentes à formação do professor paroquial católico teuto-brasileiro. Quais eram os meios, informais e sistematizados, de formação do professor paroquial (comunitário) teuto-brasileiro do Rio Grande do Sul e como eram coordenados e ministrados para centenas de professores em atividade dispersos pelas comunidades rurais do Estado com poucos recursos de comunicação? Como se fazia o treinamento em serviço destes professores que, não obstante os desafios da unidocência e do bi-lingüismo, praticamente haviam erradicado o analfabetismo em torno de mil (1.000) comunidades rurais teuto-brasileiras no Rio Grande do Sul nas décadas de 1920/30?

Nestas comunidades rurais, sob o Projeto de Restauração Católica, merecia um tratamento todo especial a formação do professor paroquial. Reconhecia-se que havia muitos requisitos para um ensino básico eficiente e universal como, por exemplo, salas adequadas, material didático, frequência assídua, interação da escola com a comunidade, e outros. Porém, o fator mais importante e mais decisivo certamente seria o de um bom professor. Por isso, o cuidado especial com sua formação. Ele deveria ter boa capacitação para o ensino do que era tido como essencial para a colônia, isto é, bons fundamentos de leitura, escrita, operações matemáticas e ensino religioso.

Pedagogicamente a prática dos professores paroquiais estribou-se na concepção tradicional de educação baseada em princípios rígidos de autoridade, disciplina e hierarquia. O lema era “non multa sed multum”, isto é, ater-se aos pontos fundamentais ensinando-os bem sem enveredar pela multiplicidade talvez superficial.

Quanto à delimitação da análise julgo oportuno esclarecer que a limito aos professores paroquiais católicos da colonização teuto-brasileira do Rio Grande do Sul. Esta perspectiva de análise implica três recortes ou limitações:

a) Em Santa Catarina, e em grau menor, no

Paraná, houve experiência similar. Mas em alguns pontos importantes a experiência caminhou independente de um estado para outro. Diversas foram as leis provinciais sobre o ensino, diferentes os períodos de início da colonização; houve, em cada estado, criação e funcionamento autônomo da Associação dos Professores Paroquiais.

b) Também limito o estudo aos imigrantes e descendentes da colônia teuta no Estado. Escola e professor paroquial são especificidades da mesma. Imigrantes italianos e poloneses puseram a questão escolar de modo diferente. Com o passar dos anos introduziu-se também nestas etnias, via Igreja Católica, a tradição do professor paroquial (Kreutz, 1985, p. IX-X).

c) Ainda limito o estudo ao professor paroquial de credo católico. No período a ser privilegiado no estudo, de 1870-1939, os cristãos evangélicos sempre tiveram um número de escolas e de professores superior, em algumas dezenas, aos dos católicos. Em 1939, época do apogeu da escola teuto-brasileira, havia no Rio Grande do Sul 590 professores paroquiais evangélicos e 438 católicos. Houve muitas iniciativas paralelas, entre católicos e evangélicos, quanto ao professor. Mas limito a pesquisa à parte católica porque, exatamente no concernente ao objetivo específico desta investigação, as duas experiências foram se diferenciando. Entre os católicos o professor teve uma vinculação cada vez mais estreita com um Projeto Católico de Restauração, teve enfatizadas suas funções sócio-religiosas de liderança comunitária e no concernente à formação dos professores, especialmente no tocante aos meios informais, a experiência católica teve peculiaridades que, parece, devam ser destacadas. Os evangélicos fundaram mais cedo sua Escola Normal, tiveram maior contingente de professores formados na Alemanha e, possivelmente em função disto, não deram a mesma ênfase que os católicos à formação via meios informais (Kreutz, 1985, p. X-XI).

São estas as razões da restrição desta investigação à formação dos professores paroquiais católicos da colonização teuta no Rio Grande do Sul.

Outra restrição, no estudo, é quanto ao emprego do termo *professor paroquial*. Não há uma expressão única para se denominar este agente social. Há quem prefira a expressão *professor comunitário* (Gemeindelehrer) (Paiva, 1984, p. 108), realçando o caráter essencialmente *comunitário* de suas funções e da própria organização de vida nos núcleos agrários onde atuava. É a expressão mais consagrada entre os evangélicos. Também se encontra o uso do termo *professor colonial* (Kolonielehrer) e *professor de picada* (Pikadenschullehrer) ou simplesmente *professor católico*. Opto pela expressão *professor paroquial* (Pharrschullehrer) porque,

como veremos, seu desenvolvimento e caracterização ocorreram num projeto, o de Restauração Católica Regional, que o quis basicamente como professor paroquial, uma extensão do pároco. Foi este também o termo mais consagrado nos documentos e na literatura teuto-brasileira católica (LZ, 1910, p. 44).

Acho oportuno explicitar o sentido e uso de mais alguns termos. Quando falo em *colônia alemã* entendo o conjunto dos núcleos rurais (comunidades), fundados e habitados por imigrantes alemães e seus descendentes. E quanto à opção por *núcleo rural* ou *comunidade rural*, levo em conta que a tradição mais forte, consagrada na literatura teuto-brasileira e ainda hoje comum, é e foi o emprego de expressão *comunidade rural*. Falava-se, por exemplo, em Comunidade de Santo Antônio, Comunidade de Linha Divisa, etc. Tenho preferência pelo termo *comunidade* por me parecer mais afim e explicativo do Projeto Católico junto aos teuto-brasileiros na área rural e por ser a expressão mais consagrada na tradição e no uso regional, entre os católicos de descendência alemã. No entanto, não desconhecendo o sentido relativo do termo *comunidade* referido a estes núcleos rurais e sendo um dos objetivos desta pesquisa detectar exatamente os elementos arbitrários e fortemente autoritários presentes numa aparente e propalada representação comunitária, farei uso do termo *comunidade rural*, mas fazendo-o acompanhar do sinal significativo da ressalva. O mesmo farei quando ocorrer o adjetivo comunitário.

Um aspecto nunca realçado em pesquisas sobre a colonização teuto-brasileira católica é o da significativa presença dos jesuítas de procedência alemã e que canalizaram todo o conjunto de iniciativas para um movimento maior, o Projeto de Restauração Católica, tendo semelhanças com o estilo de cristandade medieval = toda a estrutura econômico-social sob a primazia do espiritual. Por isto, antes de abordar a questão específica da formação e prática pedagógica do professor paroquial teuto-brasileiro no Rio Grande do Sul, considero indispensável apresentar uma referência mesmo que esquemática ao Projeto Católico Regional. Ele é o marco a partir do qual se entende as questões específicas que me proponho desenvolver quanto de todas as iniciativas referentes à colonização católica teuto-brasileira.

O presente tema de análise também se esclarece mais quando relacionado, como referi acima, com a bagagem cultural dos imigrantes alemães, com os objetivos da colonização e o contexto econômico, social e político da Província de São Pedro na época da imigração, com a estruturação físico-social em comunidades rurais étnica e religiosamente homogêneas, com o desenvolvi-

mento interno da imigração, com a especificação da missão religiosa e das funções sociais do professor paroquial. Mas as condições de espaço forçam o recorte e por isto remeto, para este esclarecimento, à minha pesquisa na sua íntegra (Kreutz, 1985, p. 1...).

O PROJETO DE RESTAURAÇÃO

CATÓLICA REGIONAL

A entrada dos Brummer no cenário educacional, político e cultural da Província de São Pedro, a partir de 1852, foi tão significativo e marcante que motivou, regionalmente, todo um amplo projeto de reação a seu ideário, o Projeto de Restauração Católica Regional sob os jesuítas.

O Império havia contratado lanceiros à Alemanha para a guerra contra Rosas, da Argentina. Terminado o conflito, entre algumas propostas feitas pelo Governo Imperial, os lanceiros optaram por estabelecerem-se na zona de colonização teuta da Província. Eram em torno de 1.800 Brummer. Na sua maioria eram intelectuais e políticos alemães que tinham participado, estreitamente, na Europa, das revoluções liberais, sufocadas em 1848. Permaneceram no Rio Grande do Sul porque, frente ao forte conservadorismo político alemão da década de 1850, eles teriam tido dificuldades para regressarem à pátria. Na então província conquistaram, de imediato, forte ascendência sobre os imigrantes. Tornaram-se conhecidos tanto pelo seu nível de formação quanto, e talvez principalmente, pelas suas idéias e posições em relação à organização econômico-social e política. Por isso, foram apelidados de Brummer, literalmente, o que causa zunido, barulho. No caso em questão, o significado era de contestador, aquele que questiona a ordem que vem se estabelecendo. As comunidades, mesmo que pequenas do interior, foram acolhendo os Brummer e sofrendo sua influência. Por exemplo, só a picada de Santo Ângelo (hoje Agudo) recebeu cinco. E para um ambiente ao ritmo da natureza, sem rádio e, menos ainda, televisão, a presença de cinco Brummer terá provocado a circulação de idéias novas e se constituído mesmo em desafio.

O número mais expressivo e influente de Brummer se radicou em Porto Alegre, onde, pela imprensa e pelas associações, começou a fazer sentir sua influência interligando a colonização alemã com a realidade sócio-cultural e política na Província. Por volta de 1870, mais da metade dos professores na colônia eram Brummer (Kreutz, 1985, p. 23). Também tiveram especial mé-

rito na organização e promoção da imprensa teuta.

“Eles haviam lutado nas barricadas pelos ideais liberais e vinham sobrepor-se à população germânica como elite intelectual, sendo especialmente jornalistas e professores. (...) eles tinham uma visão mais larga da situação social dos imigrantes” (Willems, 1946, p. 513).

O jornal *Deutsches Volksblatt* de 19.01.1922, faz alusão à boa formação acadêmica dos Brummer, ao domínio de vários idiomas, especialmente francês e latim, além do alemão, é claro, e relata que se notabilizavam nos concursos para professor estadual.

Para uma visão mais ampla do significado dos Brummer na Província, da forma como promoviam o associativismo, a difusão da imprensa e a participação política dos imigrantes e, principalmente, como foram provocando a reação conservadora contra seu ideário liberal, veja-se minha pesquisa (Kreutz, 1985, p. 102).

Sintetizando, podemos dizer que os Brummer contribuíram para uma melhoria sensível do magistério, para a formação de um espírito associativista, para a participação política e para a nacionalização dos imigrantes. Pioneiros da imprensa alemã na Província, foram um fermento cultural e político que aos poucos foi temido por autoridades civis e religiosas em vista do ideário político-social que defendiam. Foram a expressão regional do liberalismo europeu e também desencadearam, na província a partir da ação mais intensa dos jesuítas, em 1870, uma réplica do *Julturkampf* alemão. Karl von Koseritz denominou-os “*der Sauerteig der deutsche Kolonie*”, isto é, o “fermento da colônia alemã” (Telles, 1974, p. 19).

É decisivo para a reta compreensão da configuração histórica do professor paróquial entender que, a partir de 1870, quando a influência dos Brummer se fazia sentir crescentemente, as Igrejas (católica e evangélica) experimentaram um surto extraordinário de organização, crescimento e presença no cenário religioso, político-social e educacional da província. As igrejas Evangélicas espalhadas na colônia sem vinculação entre si começaram a somar forças e, em 1886, uniram-se no Sínodo Riograndense e, sob o patrocínio deste, foram estendendo influência maior na organização das novas *comunidades*.

Até 1860 a Igreja Católica na Província, sujeita ao *placet* e ao *padroado*, não se expandira. Apresentava-se com pouco vigor e dinamismo.

Mas, a partir de 1860, impulsionada fortemente pelo movimento de Restauração Católica de Pio IX, a Igreja Católica come-

çou ampla reação às idéias liberais dos Brummer e dos positivistas muito ativos em Porto Alegre. E iniciou-se um novo Projeto Católico, de grande repercussão. O fato novo a desencadear este processo foi a nomeação de Dom Sebastião Dias Laranjeira para bispo de Porto Alegre, em 1860. Ele estudava em Roma, formando-se no espírito do Ultramontanismo. E foi eleito bispo e sagrado pelo próprio Pio IX, em pleno impulso da campanha da Restauração Católica.

Assumindo sua diocese, tomou posição firme em favor do Ultramontanismo e, conseguindo um grande número de padres e religiosos europeus, desencadeou o novo Projeto Católico na Província. Teve frequentes problemas com a administração provincial, positivista. Na Assembléia Provincial eram comuns os protestos e pedidos de informação de deputados sobre assuntos de administração eclesiástica do bispo. E quanto à “Questão Religiosa”, manifestou-se solidário com os bispos presos, o de Olinda e o do Pará e, em carta ao arcebispo primaz da Bahia, protestou contra

“a perseguição dirigida à Igreja Católica Apostólica Romana, consagrada pela Constituição do Império do Brasil, perseguição fomentada pela maçonaria, assentada nos Conselhos da Coroa e nos Tribunais, feitos para distribuir justiça reta e imparcial aos brasileiros” (Balén, 1956, p. 19).

Em 1890 foi empossado Dom Cláudio José Gonçalves Ponce de Leão que, na mesma inspiração ultramontanista de seu antecessor, tentou neutralizar as influências liberais e positivistas em Porto Alegre e ampliou com muita energia o Projeto de Restauração Católica no estado.

Vários fatores concorreram para que a reação desencadeada pela Igreja Católica na Província, a partir de 1860, tomasse as reais proporções que adquiriu. Tiveram peso especial fatores como:

1) a presença de imigrantes alemães, italianos e poloneses, o que motivou as ordens religiosas dos respectivos países a assistirem seus emigrados;

2) concomitantemente, os problemas entre Igreja e Estado na Alemanha, Itália e França (*Kulturkampf*, perda dos Estados Pontifícios, etc.) o que levou muitas congregações a procurarem outros países com maior garantia e melhores condições de trabalho. Em consequência, e a pedido do bispo local, inúmeras congregações européias começaram a trabalhar na Província;

3) a expulsão dos jesuítas da Alemanha pela questão do *Kulturkampf* com Bismarck e a transferência de um número elevado dos mesmos para o sul do Brasil, tiveram um

peso especial: vieram religiosos dos mais preparados e o bispo confiou-lhes o Projeto Católico junto à colonização teuta católica no estado, onde demonstraram destacada atuação, como veremos a seguir.

Sem o concurso destes fatores permitindo e mesmo provocando a liberação de consideráveis contingentes de clero e religiosos(as) europeus para o Rio Grande do Sul, não teria sido possível a realização de um Projeto Católico tão intenso nas zonas de colonização alemã. “A vinda de novos contingentes de missionários de além-mar, principalmente depois de 1872, em consequência do Kulturkampf, permitiu a iniciativa de novas organizações, sendo que então os católicos puderam encontrar ao menos um padre na matriz ou canônica, enquanto um coadjutor atendia às comunidades distantes” (Lut-terbeck, 1977, p. 119).

De 1870 a 1904 chegaram ao Rio Grande do Sul respectivamente as seguintes ordens e congregações européias:

- jesuítas: em 1848 vieram dois, em 1858 mais dois. O afluxo maior veio a partir de 1872. Até 1885 já havia 78 jesuítas com 13 residências (KG, 1936, p. 197...) e, em 1900, já somavam 100 padres. Posteriormente, o afluxo dos mesmos continuou intenso;
- franciscanos da caridade: em 1872;
- palotinos alemães: em 1886;
- capuchinhos franceses: em 1896;
- irmãs de São José de Moutiers: em 1898;
- maristas franceses: em 1900;
- irmãs de Santa Catarina: em 1900;
- lassalistas franceses: em 1904;
- irmãs do Imaculado Coração de Maria: em 1856;
- salesianos italianos: em 1901;
- padres diocesanos, mais de uma centena, de 1890 a 1904.

Estas congregações masculinas e femininas, vindas no período e em função do projeto regional de Restauração Católica (igualmente o período de instituição da figura do professor paroquial católico), voltavam suas atividades ao meio rural e vilas, especialmente, e abriam escolasticados e noviciados, isto é, casas para a formação de seus quadros. E muitos egressos destas casas de formação se tornaram professores paroquiais (Boni, 1982, p. 197...). A partir de 1920 a colonização alemã e italiana já foi considerada um verdadeiro celeiro de vocações sacerdotais e religiosas, tanto para o atendimento das necessidades próprias quanto para ir em busca de novos campos de ação. Mas num primeiro momento o afluxo de religiosos europeus era elevado, por assim dizer, exclusivo. É elucidativa, neste sentido, a lista

de óbitos dos jesuítas: a Província Sul-Brasileira refere 274 falecimentos de jesuítas até 1960, e, destes, 246 (!) tinham vindo do exterior, especialmente da Alemanha (Boni, 1980, p. 244).

Igualmente a Itália, onde na mesma época ocorreu a perda dos Estados Pontifícios e a separação entre Igreja e Estado, enviou muitos padres e religiosos para a região de imigração do Rio Grande do Sul. Todo este clero e religiosos adventícios estavam marcados pelas fortes lutas entre Estado e Igreja e defendiam arduamente a organização social, econômica e política ao estilo do tempo da supremacia da Igreja nos países europeus de origem. Tratava-se como que de implantar aqui o que se perdera lá, porém, restringindo-se às colônias de imigração européia, pois a região da Campanha e as cidades mais antigas no estado estavam marcadas por outra lógica, a do formalismo religioso e do positivismo, permanecendo o quanto possível ao largo deste projeto de articulação religiosa. Os imigrantes, alemães e italianos, já provinham do meio agrário europeu, com uma cosmovisão sacral. Para eles o fator religioso era muito mais relevante do que para indivíduos de ambiente urbano secularizado das regiões de indústria. Consta-se, na colonização sulina, a importância assumida pela religião como fator de identificação cultural dentro de uma nova situação de vida. Provindos de regiões e de camadas rurais pobres, os imigrantes conservaram e reconstituíram muito de seu mundo pátrio em redor de paróquias e escolas étnicas. E aí a presença dos jesuítas foi fundamental, pois, segundo a inspiração dos mesmos, *dever-se-ia integrar a vida social, cultural e econômica num Projeto de Restauração Católica, colocando tudo sob a primazia do espiritual*. Além de paróquias a funcionar de modo mais eficiente, deveriam surgir também sindicatos, organizações patronais, hospitais, cooperativas, jornais, caixas rurais, comissões colonizadoras, partido político católico e, principalmente, professores paroquiais e escolas (Rabuske, 1974, p. 31-54)..

O Projeto de Restauração Católica Regional realmente foi marcante. Embora presente em todo o estado, as Congregações religiosas voltavam-se com particular atenção para a colonização alemã e italiana – celeiro de vocações – e era aí que abriam suas casas de formação. Por isso, o Projeto Católico se desenvolveu basicamente na região de colonização.

Então, enquanto na Europa a Igreja “perdia” as massas operárias e confrontava-se, por vários motivos, com diversos governos; enquanto o capitalismo crescente abalava estruturas arcaicas e milhões de camponeses deixavam o campo em busca de trabalho nas indústrias; enquanto o liberalismo laico se expandia e a massa operária dei-

xava uma religião de cunho agrário, enquanto isto, no Rio Grande do Sul, os colonos imigrantes reconstruíam sua cultura sob o modelo da pátria de origem e sob a primazia do espiritual.

“Criou-se um clima de cristandade, onde a participação maciça dos fiéis nas cerimônias de vida religiosa, a frequência aos sacramentos e a internalização de um código de ética católica faziam recordar os períodos áureos da igreja medieval. Num clima como este os valores religiosos e sua expressão normativa tendem a tornar-se valores sociais, ou melhor, estes se legitimam através dos valores e normas sagradas. E para a consolidação e manutenção destas estruturas, montou-se todo um esquema, que ia desde a capela e paróquia, até as escolas religiosas, o jornal católico, as missões populares, as aulas de catecismo e a severa vigilância exercida pelo confessorário” (Boni, 1980, p. 242).

Foi neste espírito que se deu, especialmente de 1870 a 1910, o ingresso na Província daquele número elevado de congregações religiosas abrindo colégios e dedicando-se a obras sociais. Este desenvolvimento foi tal que, em 1950, já havia cerca de 60 congregações religiosas, disseminando seus estabelecimentos de ensino por toda a parte e animando a centenas de *comunidades*, organizações sócio-culturais e religiosas.

Sendo que os jesuítas iniciaram o Projeto Católico na colonização alemã e permaneceram os principais artífices do mesmo, embora com a presença e a colaboração de dezenas de outras congregações religiosas, farei referência mais acentuada aos mesmos. E no Projeto de Restauração Católica junto aos imigrantes alemães, os jesuítas se apoiaram especialmente em três núcleos de ação:

- 1) na acentuada difusão da imprensa;
- 2) no associativismo, isto é, numa ampla rede de organizações religiosas e culturais, de Assembleias Gerais e Regionais de Católicos, da criação de órgãos de assistência para integrar a vida sócio-cultural e econômica no prisma religioso;
- 3) na escola e no professor paroquial.

Através destes meios, obtiveram toda uma reafirmação e desenvolvimento da prática religiosa e sacramental. Envolviam os diversos membros das famílias com diversos tipos e categorias de associações religiosas e laicas, de encontros e de reuniões, de modo tal que em cada família houvesse continuamente, pela alternância dos membros, um apelo à vivência e prática religiosa. A famí-

lia, pelo envolvimento de seus membros nas mais diversas associações e movimentos, favorecendo um contínuo estímulo e emulação mútua, interna à mesma, para a prática religiosa, é uma instituição já antiga da Igreja, mas muito bem explorada pelos jesuítas (Rambo, 1956, p. 38). A imprensa referia constantemente esta sintonia do Projeto Católico teuto-brasileiro com a estratégia da Igreja Católica Universal, privilegiando a família como núcleo fecundo para a ação pastoral. Mas, isto não é o específico do Projeto de Restauração Católica entre os teuto-brasileiros no Rio Grande do Sul.

O Projeto Católico apoiado na acentuada difusão da Imprensa

A difusão da imprensa, em tese, deveria ser fácil numa colonização praticamente sem analfabetos. A população rural já trazia da Alemanha o costume da leitura de jornais (semanários) locais e especialmente de almanaques (Kalender), com variedade de temas e informações. Na colônia teuta do Rio Grande do Sul a imprensa foi adaptada às circunstâncias locais, seja na forma seja no conteúdo. Os Jesuítas investiram mais no jornal semanal (semanário), com um resumo das principais notícias da semana e com a maior parte do espaço reservado aos comentários e reflexões, isto é, à formação de opinião; e nos almanaques ou anuários (Kalender) que, saindo anualmente apresentavam uma diversidade de temas, primando, contudo, pela descrição de famílias e pessoas que, pela sua excelência, deveriam servir de exemplo nas diversas instâncias da vida familiar (HJ, 1924, p. 281).

Em praticamente todas as *Katholikenversammlungen* se tratava da questão da imprensa local, da sua necessidade, do seu poder de penetração, considerada essencial para o desenvolvimento da vida cultural, religiosa e do trabalho na colônia. Já na 1ª Assembleia Geral de Católicos do estado, em 1898, se defendeu a necessidade de um jornal católico para se buscar a verdade nas informações religiosas, culturais, políticas e sociais. Sem dúvida que a difusão da imprensa foi um fator importante para o desenvolvimento do Projeto de Restauração Católica entre os teuto-brasileiros.

O primeiro jornal teuto-brasileiro foi o *Der Kolonist* (o colono), de 1852. Em 1862 foi fundado o *Deutsche Zeitung*, com a direção e colaboração continuada dos Brummer, até 1917. E em 1872 os jesuítas fundaram o *Deutsches Volksblatt* e os evangélicos o *Der Bote*. Estes três últimos jornais foram os mais importantes e os mais difundidos durante o período do presente tema de estu-

do. Para as comunidades rurais os três jornais mantinham uma edição semanal, com notícias mais comentadas e com boa parte reservada para a doutrinação. Tendo um nível informativo bastante reduzido, dedicavam grande espaço aos problemas e acontecimentos da colônia.

O jornal dos jesuítas, o *Deutsches Volksblatt*, é a melhor fonte para se captar, especialmente nos editoriais de 1872 até 1912, o espírito e as estratégias do Projeto de Restauração Católica Regional. É deste jornal que extraio grande parte das informações concernentes à missão e caracterização do professor paroquial. É na *Deutsche Zeitung* e no *Deutsches Volksblatt*, que aparece a polêmica do Kulturkampf regional.

Em 1923, existiam na colônia teuto-brasileira 14 jornais e revistas mensais em língua alemã. Havia 9 tipografias maiores, 30 menores, 31 livrarias e 22 encadernações (HJ, 1924, p. 117). E, em 1929, havia 37 publicações periódicas em alemão no estado. Af figuravam:

- 5 jornais propriamente ditos;
- 7 órgãos de associações, de publicação semanal ou mensal, como por exemplo, o Jornal do Professor (Lehrerzeitung);
- 6 almanaques (Kalender);
- 19 publicações diversas.

A parte mais volumosa de publicações em alemão, no estado, era de livros escolares. A 1ª cartilha em alemão data de 1832 (KG, 1936, p. 47...).

A imprensa foi um instrumento importante para o projeto, tanto dos jesuítas quanto dos evangélicos e dos Brummer, junto à colonização teuto-brasileira. Isto parece fora de dúvida e pode ser concluído da especificidade desta imprensa no conteúdo, na forma e na ampla difusão da mesma.

O Projeto Católico apoiado no Associativismo

Reputo como uma das grandes habilidades manifestadas pelos jesuítas na coordenação do Projeto Católico junto aos teuto-brasileiros do Rio Grande do Sul a instauração de uma ampla rede de organizações econômico-sociais, recreativas e culturais, postas sob a “primazia do espiritual”, e que envolviam as *comunidades rurais* naquele ambiente de quase sacralidade referido acima. Os colonos foram cercados de tal maneira e em todas as dimensões que a interiorização das normas e a nova “Weltanschauung”, a da Restauração Católica, se tornaram como que uma segunda natureza. Isto nos é descrito enfaticamente por um dos últimos grandes líderes do Projeto Católico junto aos teuto-

brasileiros no estado, padre Balduino Rambo, SJ. Afirmou:

“Com base na religiosidade das famílias e da escola, os sacerdotes conseguiram o que se poderia chamar a opinião pública do exercício da religião. Esta opinião pública obriga à constituição eclesiástica das famílias, à limitação, ao mínimo, de crimes e deslizes morais, à frequência da escola católica por parte das crianças, a assistência à missa nos dias de preceito, à recepção dos sacramentos segundo as leis da Igreja, à participação ativa na vida da comunidade” (Rambo, 1956, p. 39).

Chamo a atenção para o que implica esta “opinião pública do exercício da religião”. Foi um esquema muito hábil de coação, pois, a estrutura de múltiplas organizações junto às *comunidades* teuto-brasileiras era ‘*comunitária*’ no sentido de envolver e relacionar as pessoas através de tarefas variadas, em igualdade de condições. Mas, a mesma estrutura previa em contrapartida a cobrança de tarefas, publicamente, através de um sistema de sanções principalmente morais. Assim, fato curioso é o de que se evitava a evasão escolar, empregando-se até mesmo sanções religiosas, como, por exemplo, a comunhão solene, que era como um rito de passagem e que, tendo concluído a fase de escolarização elementar, se começava a desfrutar de maiores responsabilidades e trabalhos. Fazia-se um cerimonial muito solene, envolvendo a *comunidade* toda, vinculado com o término do ensino fundamental. Não era aceito para aquela quem não tivesse terminado este. Por sinal, esta era uma sanção muito grave em núcleo agrário sob a “primazia do espiritual”. Seria difícil viver sob a suspeição geral, como um elemento infrator da sagrada harmonia e da ordem da *comunidade*, pois isto implicava um desafio direto a Deus que havia posto esta ordenação.

E com esta ampla estrutura sacral englobando uma rede de associações a cercar os principais eventos da vida das pessoas chegou-se a alguns fatos curiosos: a quase inexistência de analfabetismo na zona de colonização alemã, seja de católicos ou evangélicos; inexistência de desempregados; inexistência, praticamente do sistema judicial e penitenciário. As questões eram resolvidas internamente, na *comunidade*, praticamente sempre sob a autoridade do vigário (LZ, 1926, p. 29). Implantara-se, sob a dimensão de núcleos rurais de 100-170 famílias, aquilo que era o comum em internatos de religiosos: o “zelo” de cada indivíduo pelo cumprimento das normas por parte de todos, ou seja, uma “fraternal vigilância” pelo “bem

comum"! No caso das comunidades rurais, quem teria condições para se ausentar sem maior justificativa, por exemplo, de um culto dominical? Qual o limite, aí, entre comunitarismo e um crasso autoritarismo, uma opressão religiosa? Num caso de conflito, por exemplo, a recorrência ao vigário era garantia real de justiça?

Tendo sido expulsos da Alemanha aportaram no Rio Grande do Sul vários jesuítas de inquestionável liderança e capacidade de organização para a instauração do Projeto Católico junto aos colonos. Foram consagrados naquele ambiente como "patres colonorum" (pais dos colonos), e, certamente, suas atividades não se restringiram ao prisma sob o qual enfoca sua influência.

Quanto ao associativismo, este de fato constituía forte tendência entre os teuto-brasileiros e foi habilmente explorado pelos jesuítas para fins do Projeto Católico, como vimos. Estes, atentos para aproveitar os germes presentes, organizar as forças dispersas, primaram pela organização de toda uma rede de associações, cercando a vida das *comunidades rurais*. No início do século XX espalhará-se a fama de que os alemães tinham uma forte tendência para o associativismo. M. Crouzet (1961, p. 262) fala de uma tradição comunal entre o povo saxônico. Também o Papa Pio XI, por ocasião da peregrinação de professores alemães a Roma, em início de 1926, fez referência à "mania alemã de fazer associações" (LZ, 1926, maio p. 1-2).

Jean Roche atribui aos Brummer o incentivo inicial ao associativismo entre os teuto-brasileiros. E na década de 1930, ainda segundo Roche e Tonnelat, já havia um pululamento de sociedades, especialmente recreativo-culturais e religiosas. Assim, em 1931, a região de Ijuí contava com 130 sociedades recreativas. São Leopoldo teria tido 70; Taquara, 60; Caí, 50; Montenegro, 30; Estrela, 60; Lageado, 60; Venâncio Aires, 70; Santa Cruz, 150, etc. (trata-se de municípios com população essencialmente teuto-brasileira). "Pode-se dizer que há um excesso de clubes e sociedades nas colônias", escrevia Roche (1969, p. 648).

Mas, parece-me que a especificidade da atuação dos jesuítas, além da promoção do associativismo local, consistiu especialmente na montagem de uma estrutura mais ampla em que através de algumas associações regionais se pudesse canalizar, animar e, principalmente, orientar todo este "pupular de associações" locais para um movimento maior, o Projeto de Restauração Católica que, no caso, tinha semelhanças com o estilo de Cristandade medieval: toda a estrutura econômico-social sob a "primazia do espiritual".

No Rio Grande do Sul a ação social dos jesuítas visava a coordenação das atividades

econômicas, culturais, recreativas e profissionais, promovendo tanto o setor ativo da sociedade com a fundação de novas colonizações, de Caixas Econômicas Rurais, cooperativismo, melhoria da produção e introdução de novas técnicas agrícolas, quanto zelando pelos velhos e doentes com a fundação de asilos e hospitais. É muito elucidativo neste sentido a fundação de duas colonizações, a de Serro Azul (RS) e Porto Novo (SC), promovidas diretamente pelos jesuítas. Étnica e religiosamente homogêneas, com a estrutura física de *comunidades rurais* em que de 120-170 famílias de pequenos proprietários começaram uma história comum em torno de uma capela (igreja) e escola, teve-se a base física propícia para um pleno desenvolvimento desta ampla rede de associações econômicas, culturais e recreativas. Estas duas colonizações são citadas com frequência na literatura teuto-brasileira como exemplos de organização e desenvolvimento.

Havia se implantado no Estado, em largas proporções, o tipo de *comunidades rurais* celebradas por Rousseau na carta a D'Alembert, como o meio mais apropriado para uma vida operosa, saudável e harmoniosa em contraposição à efervescência deturpadora das metrópoles. Concretizara-se no Rio Grande do Sul, sob os auspícios da pequena propriedade, do trabalho manual, a estrutura econômico-social defendida pelo romantismo europeu. Tinha-se a base física para um amplo associativismo pensado para conter os avanços do liberalismo.

Em sua exposição da tese de que os jesuítas se empenharam pelo erguimento do bem-estar material da colônia alemã no estado, Arthur Rabuscke, SJ, faz alusões continuadas de que os mesmos, além de serem os inspiradores de todas estas iniciativas, de assumirem os postos mais estratégicos nas mesmas, realmente tinham um projeto mais amplo de formação da unidade e conservação da harmonia entre o temporal e o espiritual. Era a plena implantação da Ordem (Restauração) Católica na colonização alemã do Rio Grande do Sul.

O Projeto Católico apoiado especialmente na escola e no Professor Paroquial

A Igreja Católica fez da escola e do professor paroquial um dos principais instrumentos de articulação com a colonização alemã. A orientação do Projeto Católico Regional quanto à questão escolar correspondia a uma diretriz mais ampla da Igreja Romana que considerou a escola e o professor católico como um dos meios privilegiados para o fortalecimento da Restauração Católica. O Santo Ofício, em 1875, prescrevia:

“É dever de consciência dos pais que enviem seus filhos às escolas paroquiais. Não pode ter perdão de seus pecados aquele que, tendo possibilidade, não envia seus filhos à escola paroquial, privando-os assim da formação católica” (LZ, jan. 1923, p. 5-6).

E o Papa Leão XIII afirmou em 1878 que “um dos maiores crimes é feito pelos pais que deixam seus filhos freqüentarem escolas a-religiosas. Estes pais tornam-se indignos de participarem nos santos sacramentos” (LZ, 1923, p. 5-6). O *Deutsches Volksblatt* informa que foi neste sentido que em 1889 o Papa conclamou os bispos latino-americanos para Roma, para o solene Concílio Latino-Americano, onde se concluiu pela necessidade de dar um impulso especial à escola particular católica, realçando-se que a missão da Igreja só se realiza com o auxílio das escolas e os professores católicos (DV, 19.2.1901).

A quarta Assembléia Geral de Católicos teuto-brasileiros, em Santa Cruz, RS, em fevereiro de 1901, concluiu que:

“Somente quando família e escola trabalham juntos de maneira enérgica é que se consegue alguma coisa (...). Para se alcançar os fins religiosos é fundamental que se conserve e promova a escola paroquial católica na colonização teuta” (DV, 8.2.1901).

É neste contexto que se entende uma série de iniciativas em relação à escola e ao professor paroquial. Os jesuítas aproveitaram do interesse entre os teuto-brasileiros pela escola para se fazerem presentes af e orientarem a atividade educacional prioritariamente segundo o Projeto de Restauração Católica. E, aproveitando das condições específicas da colonização alemã, conjugaram o desenvolvimento de toda uma série de organizações econômicas, políticas e culturais colocando-as na perspectiva e sob a primazia do espiritual. Neste projeto configurou o professor paroquial como agente estratégico de ação, como agente de ligação e representação entre clero e *comunidades rurais* (Boni, 1980, p. 234).

Pode-se avaliar em parte a importância atribuída a escola e ao professor paroquial no Projeto Católico pelo destaque que lhes era dado nas Assembléias Gerais de Católicos. Foi nestas que se sugeria e tomava as principais iniciativas relacionadas com a escola e o professor paroquial. Assim, foi na Assembléia de 1898 que se fundou a Associação de Professores Católicos (Lehrerverein), na de 1900 se fundou o Jornal dos Professores Paroquiais (Lehrerzeitung) e, em 1923, a Es-

cola Normal (Lehrerseminar). Mas, em cada Assembléia Geral se procurava cercar estas três instituições básicas de condições reais para um bom desenvolvimento do trabalho do professor paroquial. As *comunidades* assumiam as condições materiais para que o professor estivesse mais disponível para suas funções sociais e de magistério. Assim, já nas primeiras Assembléias foi decidido que cada núcleo colonial novo tivesse, já no ato de seu lançamento, a reserva de um lote para a igreja (capela), outro contíguo para a escola e, nas proximidades desta, uma porção de terra com a construção de casa e benfeitorias para a moradia do professor. Ele tinha direito à moradia gratuita, sendo que, enquanto se dedicava ao serviço da *comunidade*, a mulher e filhos poderiam complementar o salário com a exploração da roça e alguma criação. Tal a importância do professor paroquial no Projeto Católico junto aos imigrantes que a prescrição acima começou a se estender às colônias velhas, isto é, às primeiras *comunidades* que haviam sido implantadas sem esta reserva de terra para o professor (HJ, 1924, p. 419).

E assim, através do Projeto Católico, já se havia formado o consenso, no início do século XX, de que cada *comunidade rural* precisava, para seu bom funcionamento, de um professor paroquial. E como o acolhia com casa, roça e benfeitorias, também dispunha do direito de dispensá-lo quando não correspondesse às expectativas. A *comunidade* se manifestava através da Diretoria Escolar, sendo que normalmente a palavra final pertencia ao pároco, seja para a dispensa ou a contratação de um professor. A vinculação estreita com a *comunidade*, através de uma troca mútua de prestação de serviços, é um aspecto importante na caracterização do professor. Mais decisiva do que a vinculação com a *comunidade*, apenas era sua dependência da orientação e autoridade eclesiástica, paroquial.

Há indicações de que o professor paroquial, para sua permanência na *comunidade*, era avaliado tão intensamente pelas funções sociais quanto pelas de magistério, embora dispensasse mais tempo a este. Porém, a condição primeira para sua admissão ou permanência era, dentro do Projeto Católico, o que se caracterizava por integridade, por retidão religiosa e moral.

Sua “retidão de caráter” era prioritária em relação à sua capacitação nas múltiplas funções, por sinal tão variadas, mas compatíveis com o ritmo pacato de uma *comunidade* agrária antes de sua modernização.

“O maior ou menor êxito de seu trabalho dependia do prestígio que lhe proporcionassem a sua personalidade e, em grau menor, a eficiência de-

monstrada não somente no ensino, como também no desempenho das demais funções ligadas ao cargo” (Schaden, 1967, p. 169-70).

Ele era considerado como uma extensão do padre e, na ausência deste, presidia o culto, acompanhava os doentes com preces, oficiava exéquias, era iniciado em música para dirigir o coral e o canto na igreja. Aliás, sua capacitação musical era outro pré-requisito sem o qual dificilmente seria contratado. E ainda era o agente de catequese: todo dia dedicava os primeiros trinta a cinquenta minutos ao ensino religioso na escola. Ele era responsável pelo repicar do sino nos três “angelus” do dia: 06:00, 12:00 e 18:00 horas. Esta função era importante pela densidade do simbolismo religioso que o repicar do “angelus” tinha naquele contexto de “primazia do espiritual”: lembrava-se à *comunidade* toda, por três vezes ao dia, do momento da prece.

Socialmente, as funções do professor paroquial iam desde o zelo pelos bens da *comunidade* (capela, escola, terrenos), árbitro e pacificador de desentendimentos, até sua representação junto às autoridades civis, junto às instâncias políticas. Era também promotor cultural no sentido de encaminhar a leitura de jornais, almanaques e revistas, promover a realização de algum teatro, e o intercâmbio e apresentação de corais. Era tido como o secretário natural praticamente em todas as entidades e momentos em que houvesse esta função.

Neste contexto de sacralidade enfatizava-se muito que a função do professor paroquial era uma *vocação*, uma *missão a cumprir*. Destacava-se a fidelidade com que os professores idosos levaram sua missão até o fim. Fundamental era a honestidade e retidão de caráter. Promovia-se este aperfeiçoamento também através de retiros anuais reservados aos professores.

Outro aspecto curioso, mas decorrente da concepção de suas funções como uma vocação, e que acompanha toda a história do professor paroquial, era sua baixa remuneração. Embora fosse normalmente o mais culto e capacitado na *comunidade*, seu poder aquisitivo costumava ser inferior ao da média dos colonos, apesar de dispor de moradia e terreno para o cultivo por parte da esposa e filhos. Seu salário era a taxa mensal paga por aluno. Quanto mais alunos numa escola, maior seu salário.

Segundo o depoimento de um grupo de ex-professores, hoje septuagenários, quem melhor sintetizou uma descrição do sentido e das funções do professor paroquial católico da zona de colonização alemã foi Alberto Etges, bispo de Santa Cruz, RS, para a comemoração do dia do professor, em 15.10.77. Pareceu-lhes tão apropriada a sín-

tese de Etges que encaminhamos sua publicação com destaque no *SKT Paulusblatt*, revista da Sociedade União Popular que circula nas *comunidades* coloniais desde 1912 (ainda hoje em alemão). Afirmo D. Alberto Etges (1977, capa):

“Por todo o longo tempo que existiu o professor paroquial, foi ele quase sem exceção, uma figura exponencial em numerosas comunidades de nossa diocese. Era um homem polivalente e preparado para o seu mister: professor e educador, catequista, diretor do culto dominical, regente do coral e organista, orientador e animador da comunidade, conselheiro do povo, colaborador do clero, pessoa de confiança das autoridades, e outras pessoas de responsabilidade, representante e promotor das entidades sócio-culturais de inspiração católica de então (União Popular, cooperativa, caixas rurais, congressos católicos...), correspondente, articulista dos jornais e revistas.

Era sem dúvida a pessoa mais habitada do lugar e reconhecido como tal. Sobretudo era um homem de fé, um homem de igreja, com profunda vivência cristã, geralmente pobre desprendido, despretencioso, reto, idealista e equidistante de quaisquer facções partidárias. Era o líder incontestado da comunidade. Nele se concentrava a vida cultural, religiosa e associativa da época. Se então houvesse ministérios ordenados, sem dúvida nenhuma teriam sido os diáconos permanentes preconizados pelo Concílio. Por tudo isso, eram figuras imprescindíveis no lugar. Tanto isto era assim que, já não existindo, até hoje não se conseguiu encher convenientemente o vácuo que deixaram, com não pequeno detrimento da vida comunitária.

Não se pode voltar ao passado. Urge, porém, fazer que surjam o quanto antes as novas figuras que, na linha daquelas, saibam integrar as comunidades hoje, como o conseguiram aqueles então. Confiamos que os novos ministérios nos dêem a pista e a solução”.

A descrição sintetiza bem o significado e a função do professor paroquial enquanto agente e líder de *comunidade rural*, vinculado a uma atmosfera de “primazia do espiritual”. No Projeto de Restauração Católica ele foi figura estratégica e guardião de uma ordem em que o sistema de referência era o sagrado, em que as normas e valores econômicos-sociais se legitimavam pelas normas

e valores religiosos, em que a organização social estava alicerçada na homogeneidade de pequenos proprietários rurais, com base na policultura e no trabalho familiar.

Havia um cuidado especial com a escola e a formação dos professores. Normalmente eles eram escolhidos mais em função de suas atividades religiosas e sociais, mas também se julgava indispensável que soubessem ensinar bem ler, escrever e contar. Uma análise do currículo da Escola Normal, evidencia estas prioridades na formação dos professores, onde além dos meios informais, os recursos usados eram: O *Colégio Conceição* de São Leopoldo, a partir de 1869; *Juvenatos de Congregações Religiosas*, a partir de 1900; *Escolas de Aperfeiçoamento* (Fortbildungsschulen), a partir de 1890; e *Escola Vormal* (Lehrerseminar), apenas a partir de 1923 e para uma porcentagem pequena de professores.

O Pe. Lutterbeck, SJ, relatou que a questão da formação dos professores paroquiais foi básica para os jesuítas, uma vez que lhes era reservada uma função importante no Projeto Católico Regional. Afirmou que:

“O plano inicial de os jesuítas estabelecerem em São Leopoldo, a partir do ano de 1869, no Colégio Conceição, uma Escola Normal que formasse o professorado católico para as colônias, infelizmente fracassou por diversas razões. Em 1898, no entanto, fundou-se o chamado Lehrerverein (União de Professores Católicos teuto-brasileiros) e já em 1900 teve esta corporação a sua revista mensal própria, de nome Lehrzeitung (Jornal do Professor). Foi redigida, impressa e custeada a partir daquele ano até o de 1939 pelos próprios professores paroquiais e seus mentores religiosos, os jesuítas das paróquias” (Lutterberck, 1977, p. 97).

Parece-me que estas referências já são o suficiente para demonstrar o quanto a escola e a formação dos professores paroquiais era vital no Projeto de Restauração Católica na Colônia teuto-brasileira sob a inspiração dos jesuítas. Já se contava com a tradição germânica na educação elementar generalizada e com as iniciativas e incentivos para a formação e melhoria dos professores. Porém, no caso do Rio Grande do Sul o importante é perceber o uso social que a Igreja fez e o sentido que deu a esta tradição para formar agentes para seu Projeto Católico, onde o professor paroquial pesou mais enquanto li-

der *comunitário* do que propriamente enquanto professor.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PAROQUIAL

O tema da formação e do constante aperfeiçoamento do professor paroquial merecia tratamento especial no Projeto Católico Regional. Reconhecia-se que havia muitos requisitos para um ensino básico eficiente como, por exemplo, salas adequadas, material didático, frequência assídua, interação da escola com a comunidade, porém, o fator mais importante e mais decisivo certamente seria o de um bom professor. Por isto havia um cuidado especial com a formação do professor entre os teuto-brasileiros. Ele deveria ter boa capacitação para o ensino do que era tido como essencial para a colônia, isto é, bons fundamentos de leitura, escrita, operações matemáticas e ensino religioso.

A questão da melhor qualificação do professor no Projeto católico entre teuto-brasileiros nos remete primeiramente à Associação dos Professores (Lehrerverein) enquanto órgão representativo e coordenador das atividades dos mesmos. Esta foi a instância maior de decisões, de encaminhamento e coordenação de todos os projetos relacionados com a questão professor paroquial católico, desde sua formação e desempenho nas múltiplas funções até sua manutenção financeira. A Associação dos Professores foi especialmente o instrumento através do qual os articuladores do Projeto de Restauração Católica Regional orientavam e assistiam seus agentes mais estratégicos, os professores paroquiais. Aqui, ao referir-me à associação dos professores, apenas apresento os elementos indispensáveis para a contextualização dos meios de formação e para a compreensão da prática pedagógica do professor paroquial. Para uma análise mais profunda do Lehrerverein, seu significado para o Projeto Católico Regional, sua estreita vinculação com as Assembléias Gerais de Católicos Teuto-Brasileiros no Rio Grande do Sul, suas iniciativas relacionadas com a formação e prática pedagógica dos associados veja-se as pesquisas de Lúcio Kreutz (Kreutz, 1985) e de Arthur Blásio Rambo (Rambo, 1985).

A Associação dos Professores Paroquiais Católicos Teuto-Brasileiros no Rio Grande do Sul (Lehrerverein)

A idéia da fundação do *Lehrerverein* católico foi lançada já em 1896 em Bom Jardim, RS, juntamente com a idéia da realiza-

ção de uma Assembléia Geral de Católicos teuto-brasileiros (Katholikenversammlung ou Katholikentag). O principal promotor destas duas iniciativas foi o jesuíta Pe. Pedro Gasper. A Associação dos Professores Paroquiais foi fundada em 26 de março de 1898 em Harmonia, município de São João do Montenegro, RS, juntamente com a realização da primeira *Katholikenversammlung*. O ato de fundação contou com a presença de 50 professores paroquiais mas, fato significativo, apenas 35 assinaram a lista como sócios fundadores. Os primeiros anos da Associação foram de muitas divergências internas, manifestas já na fundação. Ainda em seu primeiro ano a Associação passou a contar com 64 sócios (LZ, 1923, p. 4-5; DV, 13.1.1899).

Contudo, os primeiros anos foram de muita oscilação no quadro dos sócios. O ano de 1900 começou com 83 sócios e, apesar de muita campanha, findou com 78. Em 1901, o número de sócios cresceu lentamente: eram 90 em 1907 (LZ, fev. 1907, p. 18), descendo novamente para 86 em 1913. Em 1937, chegou a 438 sócios, abrangendo a grande maioria dos professores paroquiais católicos de então (História da Colonização Alemã... 1936, p. 56).

Desde a fundação o *Lehrerverein* foi dividido em seções, levando-se em conta as possibilidades regionais de reunião e organização. Esta prática também esteve inspirada em seu congênera na Alemanha. No ato de sua fundação no Rio Grande do Sul foram implantadas 8 seções regionais que, em 1936, já tinham sido elevadas para 20 (História da Colonização Alemã... 1936, p. 56).

Os objetivos do *Lehrerverein*, segundo seus primeiros Estatutos aprovados na segunda Assembléia Plenária da Associação, em Bom Princípio (RS), em abril de 1902, eram:

“Objetivo geral: promover a formação da juventude cristã segundo a orientação da Igreja Católica.

Objetivos específicos: promover a educação do lar; promover e desenvolver as escolas paroquiais, formar um magistério condigno, fiel a seus deveres; promover os interesses materiais e espirituais dos associados, os professores paroquiais; elaborar material didático apropriado às escolas paroquiais teuto-brasileiras” (ML, jan./abr. 1902, p. 6)

Em relatório do Pe. A. Schupp, SJ, um dos principais estudiosos da ação dos jesuítas entre os teuto-brasileiros de 1870 até as primeiras décadas do século XX, salienta-se que

“O objetivo geral do *Lehrerverein* é o de formar um professorado fiel e condigno à Igreja Católica e promo-

ver os interesses do professorado e da escola através de procedimentos comunitários, assegurando sempre melhor emprego do professor e consideração da comunidade com o mesmo” (Schupp, 1974, p. 419).

A primazia do aspecto educativo, formativo da missão do professor paroquial em relação à mera instrução, foi realçada na segunda Assembléia Geral da Associação quando, ao se aprovar os estatutos, também se mudou o nome de *Katholischer Lehrerverein* para *Katholischer Lehrer-und Erziehungsverein* (ML, jan./abr. 1902, p. 4). Segundo o próprio Jornal dos Professores Teuto-brasileiros enfatiza-se que

“para comprometer mais os pais dos alunos e a comunidade toda com a causa da educação, o objetivo do *Lehrerverein* foi ampliado, o que se evidencia pela própria mudança do nome da Associação que se tornou agora *Katholischer Lehrer-und Erziehungsverein*” (ML, 1903, p. 9-11).

Na segunda redação de estatutos, em 1906, os interesses materiais dos professores e os meios concretos para sua atuação foram tratados de modo mais direto. Afirmava-se que, além dos interesses de promoção espiritual do professor e das comunidades em que atuava, o *Lehrerverein* visava especificamente:

“a realização de congressos de professores; a elaboração e divulgação de material didático, a criação de um fundo de assistência ao professor; a formação de uma biblioteca setorializada, a formação de uma agência de emprego do professor paroquial e a formação de diretorias escolares” (Schupp, 1974, p. 419).

O *Deutsches Volksblatt* de 13 de janeiro de 1899 informou que então o número de alunos oscilava muito por professor, variando de 10 a 87, tornando impraticável remunerá-lo apenas através de uma taxa paga por aluno. Afirmou também que a média de alunos por escola era de 39. E salientou que a finalidade principal da Associação dos Professores era

“habilitar melhor os professores para instruir e educar as crianças através da troca de experiências, através do Jornal dos Professores, através da promoção de uma literatura especializada, etc...” (DV, 13.1.1899).

E que,

“o primeiro objetivo do Lehrerverein é a formação, a promoção, a melhoria e o desenvolvimento dos professores paroquiais” (LZ, dez. 1923, p. 1).

Karl Fouquet (17.12.1977) descreveu os objetivos do *Lehrerverein* dizendo que

“os objetivos do Lehrerverein eram: 1) reunir todos os professores como sócios da associação; 2) dar-lhes oportunidade de encontro mútuo e de troca de experiências nas Assembleias Gerais e seccionais; 3) promover palestras; 4) promover demonstrações de aulas práticas; 5) promover cursos de aperfeiçoamento; 6) providenciar a elaboração e impressão de material didático; 7) formar um fundo de assistência ao professor paroquial e de aposentadoria para o mesmo”.

Os meios principais para a realização do objetivo foram: 1) realizar reuniões de professores com palestras e aulas demonstrativas; 2) manter um jornal-revista mensal como órgão da Associação, veiculando instruções práticas e profissionais; 3) promover a impressão de livros didáticos acomodados às circunstâncias coloniais; 4) manter uma agência de emprego para os professores; 5) organizar um Fundo de Aposentadoria e Invalidiz para os professores paroquiais católicos (LZ, 1936, p. 13).

Quanto às realizações do *Lehrerverein* deve-se registrar que, enquanto instância mais solene de decisões, a Primeira Assembleia Geral de Católicos teuto-brasileiros, em Harmonia, RS, em 1898, ao fundar solenemente o *Lehrerverein* católico, também tomou algumas resoluções quanto à questão escolar e que vieram a ser o primeiro plano de trabalho da Associação dos mesmos, estabelecendo-se que: 1) a taxa escolar será elevada para 2 mil réis. As *comunidades* com terra e moradia disponíveis para o professor terão taxa menor; 2) a escolaridade obrigatória passa para quatro anos e os pais devem enviar seus filhos regularmente à escola; 3) o início e o término do ano escolar será uniformizado para todas as escolas e deverá ser fixo; 4) cada *comunidade* deverá ter uma diretoria escolar que zele pelos interesses do professor e pela manutenção da ordem e desenvolvimento na escola; 5) a língua alemã permaneça a fundamental para instrução, embora se deva ensinar também o português; 6) os pais zelem pela boa imagem do professor junto a seus filhos e disponham-se para o sacrifício em favor da questão escolar, tais como a aquisição de material didático, a construção e a manutenção de escolas, da moradia do professor e terra para o cultivo; 7) a Assembleia declara ser fundamental para

se atingir os objetivos acima que o professor cumpra bem seus deveres e seja um exemplo de vida para toda a *comunidade* e que se empenhe no seu constante aperfeiçoamento espiritual e profissional (LZ, maio 1923, p. 1).

A primeira preocupação do *Lehrerverein* foi com a criação de um órgão de comunicação dos professores paroquiais entre si e com a Associação, fundando o jornal do Professor (*Lehrerzeitung*) em 1900. Nas condições concretas de isolamento das *comunidades rurais*, o Jornal do Professor teve um significado pedagógico especial, tornando-se instrumento privilegiado de formação e atualização pedagógica dos professores paroquiais, seja pela apresentação de teorias e práticas novas, seja pela publicação pormenorizada de planos de aula para todas as disciplinas, submentendo-as à apreciação dos professores.

Além do Jornal, a Associação de Professores também providenciou imediatamente pela criação das seccionais, oito inicialmente, em que uma diretoria local devesse promover a realização sistemática de reuniões de professores, com discussão teórica e aulas demonstrativas. Eram muito conhecidas como “*Lehrerkonferenzen mit Lehrproben*”. Foi se passando do tradicional método de alfabetização, o silábico, para o fonético, e se promovia entre os sócios mais habilitados a elaboração de novos manuais para alfabetização e para o ensino da matemática. O *Lehrerverein* ainda incentivou e promoveu a realização de semanas de aperfeiçoamento para professores, com o estudo e o debate das questões mais prementes para o bom cumprimento de suas funções (LZ, 1937, p. 3-5), e, em 1923, levou a efeito a inauguração do *Lehrerseminar* (Escola Normal) para a formação dos professores. Esta foi uma iniciativa acalentada há mais de meio século e tentada várias vezes com insucesso. No *Lehrerverein* considerou-se a formação da Escola Normal como seu objetivo e sua realização maior.

Em avaliação dos primeiros quatro anos de atividades do *Lehrerverein*, feita na Assembleia Plenária de 1902, concluiu-se que através das assembleias e reuniões seccionais a Associação estava progredindo. Os relatórios e as aulas demonstrativas, realizadas nestas reuniões, obtiveram interesse dos sócios e amigos da escola e promoveram a aceitação em círculos antes adversos.

“Especialmente o Jornal do Professor é um sinal do fortalecimento interno da Associação. Certamente colaborou na discussão das questões pedagógicas e no aperfeiçoamento didático dos professores. Pelo Jornal a diretoria da Associação pode se dirigir a todos e cada qual tem a possibilidade de participar da experiên-

cia dos colegas” (ML, jan./abr. 1902, p. 2).

A mesma avaliação relata que a adoção geral do “Manual de Cálculo” de M. Grimm trouxe uma sensível melhora no ensino da matemática, que houve iniciativas dos professores em favor da melhoria salarial, não obstante a teoria do magistério paroquial como uma vocação e um sacerdócio, e que

“avançamos também, lentamente, na teoria e na prática pedagógica. O fundamento está posto para uma grande ação. (...) Houve também luta pela melhoria salarial dos professores tomando-se algumas iniciativas a respeito. A escolaridade mínima de quatro anos e um calendário escolar de início de atividades em comum em todas as escolas paroquiais, foram outro objetivo, mas não totalmente alcançado. (...) Houve muito apoio do clero para nossa atividade” (ML, jan./abr. 1902, p. 2).

Um ano depois, em 1903, constatou-se que o número de sócios aumentara, que se realizaram reuniões e assembleias em todas as seccionais para a melhoria e o aperfeiçoamento dos professores e que se publicou, através da Associação, um manual de alfabetização adaptado ao meio rural, também da autoria de M. Grimm (ML, 1903, p. 9-11).

E em avaliação da diretoria, em 1912, o desenvolvimento da Associação foi destacado, pois

“pode-se afirmar tranquilamente que a partir da fundação do *Lehrerverein* se iniciou uma nova era na história do professor paroquial (...) Houve realizações importantes e transformações qualitativas (...). A questão da formação e do aperfeiçoamento do professor paroquial mereceu atenção especial através de cursos de férias, encontros de professores com aulas demonstrativas, semanas de estudos, etc.” (LZ, 1912, p. 6-7).

Há fortes indícios de que o desenvolvimento dos diversos regionais do *Lehrerverein*, do mesmo modo como ocorria com as associações teuto-brasileiras católicas em geral, estava em relação direta com o maior ou menor envolvimento do pároco com estas mesmas associações, especialmente quando este era jesuíta. Os jesuítas tomaram a si a causa de todas estas associações, enfim eram eles os promotores maiores do Projeto Católico Regional. O mesmo nem sempre ocorria com o clero de outras ordens religiosas, menos comprometidas com o Projeto. Um

exemplo pode ser visto no regional de Cerro Azul, onde inicialmente o clero era de padres palotinos, menos envolvidos com a questão do professor paroquial.

“As reuniões e o desenvolvimento deste regional, fundado em 1912 pelo Prof. Kroetz, foram muito devagar. Houve uma reunião do regional em que apareceu apenas um professor... E a participação era pouca até que em 1918, quando o vigário se envolveu mais com a associação, ela começou a ter um desenvolvimento ímpar, tornando-se logo um dos regionais mais dinâmicos” (Geschichte... 1928, p. 45-6).

As reuniões seccionais normalmente eram convocadas pelo pároco da localidade em que se realizaria o evento e, regra geral, contava-se com a participação de todos os padres que atuavam na região. Neste sentido é significativo o relatório da 12ª Assembleia Geral da Associação dos Professores, realizada em Lageado, RS, em outubro de 1925. Relata-se que nesta Assembleia participaram 10 padres, alguns religiosos maristas, diversas freiras e 45 professores paroquiais (LZ, 1925, p. 1... e dez. 1925, p. 1).

São depoimentos que confirmam, como vimos, o quanto professores paroquiais e sua Associação eram um elemento importante no Projeto de Restauração Católica Regional.

Em 1923, ao celebrar vinte e cinco anos de fundação, o *Lehrerverein* resumiu suas principais realizações, enfatizando que:

“— *materialmente, realizou:*

- um respeitável aumento do número de escolas paroquiais;
- a construção de boas escolas;
- a construção de moradias para professores, com terra para o plantio e benfeitorias para a criação;
- a melhoria salarial dos professores e a criação de um Fundo de Assistência e Aposentadoria;
- Com relação ao ensino, obteve:
- uma escolaridade mínima de quatro anos;
- a superação de velhos e inadequados métodos de ensino;
- melhores resultados de aprendizagem em todas as disciplinas;
- elaboração e publicação de manuais próprios, adequados à realidade regional;
- sensível melhoria no aperfeiçoamento dos professores através de reuniões com estudo teórico e aulas demonstrativas e semanas de estudo;

- a fundação da Escola Normal (Lehrerseminar) em 1923;
- a difusão das Escolas de Aperfeiçoamento (Fortbildungsschule) para acompanhar os adolescentes egressos da escola elementar;
- a fundação e ininterrupta publicação – excetuando-se sua suspensão durante a 1ª Guerra Mundial – do *Jornal do Professor Paroquial Católico (Lehrerzeitung)*;
- *social e comunitariamente, formou-se um magistério paroquial que se firmou nas comunidades rurais pela sua liderança, responsabilidade e eficiência” (LZ, dez. 1923, p. 1...).*

Enfim, o *Lehrerverein* teve a curvatura de seu desenvolvimento ascendente até 1937. Começou com 35 sócios. Em 1932 eram em torno de 200. E em 1936 passaram para 398 professores paroquiais associados, sabendo-se ainda de algumas dezenas que não se haviam associado até então. A estatística mais completa certamente é a que aparece no *Jornal do Professor* de 1936 (LZ, 1936, p. 26-32). Há aí uma relação nominal de 398 professores paroquistas filiados ao *Lehrerverein*. Nesta relação os professores aparecem de acordo com as divisões regionais do *Lehrerverein*., citando-se inclusive o nome do coordenador de cada regional. Atribuo importância especial a estas duas referências estatísticas, por trazerem a relação nominal dos professores paroquiais, seja em ordem alfabética, seja em divisão regional. Atribui-se nesta relação ao ano de 1935 um total de 18.000 alunos nas escolas paroquiais católicas teuto-brasileiras do Rio Grande do Sul.

A relação citada anteriormente combina com os dados apresentados por O. Dalbey (1969, p. 76), segundo o qual em 1935 havia no estado 1.041 escolas teuto-brasileiras com 40.585 alunos. Destas, 570 eram escolas evangélicas, 429 católicas e 42 mistas.

Para possibilitar uma visão comparativa com a questão escolar entre os teuto-brasileiros de outros Estados da Federação, sabe-se que em 1937 havia em Santa Catarina 361 escolas e 402 professores paroquiais. Proporção bem menor de escolas teuto-brasileiras havia nos demais estados com imigração alemã. Segundo dados da Associação Nacional de Professores Teuto-Brasileiros (Landesverband deutschbrasilianische Lehrer), havia em 1930 a soma de 61 professores teuto-brasileiros no Paraná, 33 em São Paulo, 16 no Rio de Janeiro e 67 no Espírito Santo.

Comparando a situação brasileira das escolas e professores teutos com a situação na América do Sul, registrou-se em 1938 o seguinte quadro:

- Argentina:	203 escolas
- Bolívia:	3 escolas
- Brasil:	1.500 escolas
- Chile:	45 escolas
- Colômbia:	5 escolas
- Equador:	2 escolas
- Paraguai:	25 escolas
- Peru:	2 escolas
- Uruguai:	6 escolas
- Venezuela:	2 escolas

(Dalbey, 1969, p. 183).

Os temas predominantes em todas as Assembléias, tanto regionais quanto plenárias, foram a questão da melhor qualificação do professor paroquial, a elaboração e publicação de material didático, o aperfeiçoamento nas funções religiosas e na liderança social e a questão salarial. As iniciativas para a qualificação do professor, realizadas especialmente através de curso de férias, de semanas de estudo e de reuniões com reflexão teórica e aulas demonstrativas, culminaram com a fundação da Escola Normal de Hamburgo Velho, em 1923.

A orientação do *Lehrerverein* em conformidade com o Projeto de Restauração Católica Regional ficou evidente nas Assembléias da Associação. Transpareceu pela presença do clero nas Assembléias, pela força que o superior dos jesuítas teve em anular uma resolução do plenário, em 1911 (LZ, 1913, p. 27), enfim, ficou evidente na própria temática das Assembléias Gerais de Professores:

“Foi realçada a necessidade da união entre escola, família e comunidade. A Assembléia tomou quatro temas como merecedores de especial atenção: a) a participação ativa dos pais na escola; b) a elevação do magistério em sentido vocacional, social e financeiro; c) o envolvimento direto do clero com a escola; d) a caminhada para uma maior harmonia e integração dos professores entre si e com o clero” (LZ, 1911, p. 38-43).

Enfim, segundo a concepção do *Lehrerverein*, o “professor paroquial tinha uma vocação santa, colaborando na tarefa da salvação dos homens. Era concebido como um auxiliar da Igreja e da família” (LZ, 1913, p. 27). Os Estatutos da Associação eram uma expressão clara deste modo de entender a função do professor paroquial.

A Formação do Professor Paroquial

A formação e o constante aperfeiçoamento do professor paroquial é um dos aspectos que mereceu especial atenção da liderança do Projeto de Restauração Católica

Regional. Os relatos históricos são praticamente unânimes na afirmação de que nos primeiros cinquenta anos de colonização, até 1870, a situação da escola era precária não obstante os teuto-brasileiros a julgassem importante. Quanto ao magistério, havendo falta de pessoal qualificado, “as funções foram preenchidas por pessoas sem preparo. (...) Mas a nossa escola será melhor a partir do momento em que se melhorar a formação do professor” (DV, 9.3.1923). Em 1858 o jesuíta Pe. Bonifácio Klueber apontava para a necessidade de uma Escola Normal para a formação dos professores. Porém, ainda não havia condições para este empreendimento. A colonização vivia seu primeiro estágio, o de organização das necessidades básicas de sobrevivência material (DV, 9.3.1923).

Em 1869 os jesuítas abriram em São Leopoldo o Colégio Conceição, destinado inicialmente à formação de padres e professores. Anos depois aceitou alguns leigos por ser o único curso secundário completo nos estados do sul, havendo freqüentes referências a seu alto padrão de ensino (HJ, 1924, p. 415). Foi aí, bem no centro e no início da inspiração do Projeto Católico Regional, que se formaram os primeiros professores paroquiais. Os jesuítas tinham o plano inicial de fazerem do Colégio Conceição uma Escola Normal que formasse o professorado católico para a colônia teuto-brasileira (Lutterbeck, 1977, p. 97). O plano foi alterado anos depois, fundando-se um seminário para a formação de padres. Porém, muitos dos egressos foram encaminhados para a função de professor paroquial. Até 1900 foi o único centro de formação dos mesmos. E teve uma importância toda especial em sua caracterização exatamente por ser o centro de atuação dos jesuítas, os inspiradores do Projeto Católico Regional.

A partir de 1898, com a solene realização da 1ª Assembléia Geral de Católicos teuto-brasileiros (Katholikenversammlung) e a fundação da Associação de Professores Católicos (Lehrerverein), iniciou-se novo e definitivo período quanto à formação dos professores paroquiais. O primeiro objetivo da Associação, como vimos, foi a formação dos professores para as *comunidades rurais* católicas. E, tomando-se em conta as limitações de então, o *Lehrerverein* teve uma atuação caracterizada por muita vitalidade e persistência numa série de iniciativas relacionadas à questão. A matriz de inspiração eram as medidas que vinham sendo adotadas há algumas décadas na formação dos professores para as *comunidades rurais* católicas da Alemanha, em que também se privilegiava a figura do professor como agente do Projeto de Restauração Católica. O *Lehrerverein* católico do Rio Grande do Sul não se destacou por muita originalidade, mas sim, pelo

empenho na formação do professor paroquial.

A partir da criação do *Lehrerverein*, em 1898, foi tomado todo um conjunto de iniciativas quanto à formação e aperfeiçoamento dos professores paroquiais. Planejou-se um acompanhamento dos professores já em atividade através de medidas mais informais, compatíveis com o trabalho e permanência dos mesmos nas *comunidades rurais*. Para este acompanhamento a Associação criou um jornal-revista, a *Lehrerzeitung*; realizou semanas de estudo; promoveu reuniões regionais de professores para a reflexão teórica e aulas demonstrativas (*Lehrerkonferenzen mit Lehrproben*) referentes a novos métodos em cada disciplina. E quanto à formação de novos professores, incentivaram-se medidas mais sistemáticas, sendo que as modalidades mais comuns eram:

a) **Escolas de Aperfeiçoamento** (*Fortbildungsschulen*). Tendo cursado esta, o candidato a professor estagiava por algum tempo como “auxiliar de ensino” junto a um professor bem conceituado e depois assumia a direção de uma escola e *comunidade*;

b) **Seminários para a formação do clero e Juvenatos para a formação de religiosos**. O Seminário normalmente abrangia um período escolar que se estendia do quinto ano primário até o curso superior de filosofia e teologia inclusive. Os Juvenatos compreendiam apenas o 1º e 2º graus de ensino, sendo que o segundo grau correspondia à forma de Escola Normal. Embora com objetivo bem específico, era notório o alto índice de evasões ao longo do curso nestas duas instituições. As evasões formavam uma média de 80 a 90%. E estes egressos passavam por um estágio como “auxiliar de ensino” para se tornarem professores. A maior parte dos professores paroquiais católicos teuto-brasileiros no Rio Grande do Sul formou-se nesta modalidade, como egressos de seminário ou juvenato e fazendo um estágio prévio junto a um professor bem conceituado;

c) **A Escola Normal** propriamente dita, isto é, o *Lerherseminar*.

A seguir farei uma explicação maior destas medidas, as informais e as mais sistematizadas, relacionadas com a formação e o aperfeiçoamento dos professores paroquiais. Elas são reveladoras de prioridades e foram uma eficiente exploração das possibilidades históricas para promover o aperfeiçoamento pedagógico do professor paroquial e para animá-lo em suas funções sociais. Atestam igualmente frustrações e desacertos no *Lehrerverein*.

Vejamos primeiramente as medidas referentes aos professores em atividade nas *comunidades rurais*, lançando-se mão de instrumentos de formação e de aperfeiçoamento pedagógico mais informais.

A – Meios informais de formação dos professores paroquiais

Os meios informais usados com mais frequência na formação dos professores paroquiais foram: o Jornal dos Professores (*Lehrerzeitung*), as Reuniões de Professores com aulas demonstrativas (*Lehrerkonferenzen mit Lehrproben*), os Cursos de Férias e as Semanas de Estudo.

Entre estes, o instrumento de maior significado e o mais eficiente para alcançar os professores nas *comunidades rurais*, fornecer-lhes subsídios didáticos e mantê-los em sintonia com o *Lehrerverein* foi o jornal-revista *Lehrerzeitung*, ou o Jornal dos Professores. Foi fundado pela Associação dos Professores teuto-brasileiros católicos com seu órgão de publicação, em 1/1/1900 sob o título de *Mitteilung en des Katholischen Lehrvereins in Rio Grande do Sul*. Na Assembléia Geral de Professores, em 1902, a Associação achou por bem ampliar o nome do Jornal e da própria Associação com a referência “educadores/educação”. Esta resolução foi fruto da tendência de, então, se distinguir entre educação e instrução: esta seria um mero acréscimo de conhecimentos, enquanto aquela implicava toda uma formação do caráter. Em consequência o nome da Associação passou para *Katholische Lehrer- und Erziehungsvereins* e o Jornal foi mudado para *Mitteilungen des Katholischen Lehrer- und Erziehungsvereins in Rio Grande do Sul*, a partir da edição de abril de 1902. E a partir de 1907 o título do Jornal passou a ser em definitivo: *Lehrerzeitung – vereinsblatt des deutschen katholischen Lehrvereins in Rio Grande do Sul*. (LZ, abr. 1923, p. 4). No texto a seguir será citado simplesmente como *Lehrerzeitung*.

O último número da *Lehrerzeitung* é de julho/agosto de 1939. Foi fechado pela portaria de 18 de julho de 1939 do Ministério da Justiça em decorrência do decreto-lei de nacionalização do ensino nº 406, de 4 de maio de 1938. O *Lehrerverein* ainda tentou publicá-lo como anexo da revista *SKT Paulusblatt*. Pelas informações disponíveis, só terá aparecido o anexo nº 1, de maio de 1940. E, em consequência da primeira Guerra Mundial, a *Lehrerzeitung* já tivera sua publicação suspensa no período de novembro de 1917 a janeiro de 1920.

Os jesuítas buscavam na Alemanha o exemplo e a inspiração para suas associações e, enfim, para praticamente todas as suas iniciativas junto aos teuto-brasileiros no Rio Grande do Sul. Este também foi o caso para a *Lehrerzeitung*. Na Alemanha havia diversos jornais de professores paroquiais católicos, de acordo com as províncias (LZ, dez. 1924, p. 6), fundados em torno de 1860-1870. Tendo em mãos a coleção de 1898 da *Katholische Schulzeitung – zugleich Organ des ka-*

tholischen Erziehungsvereins in Bayern. Curiosamente, há uma semelhança – praticamente cópia – na disposição gráfica, no número de páginas, na ordem e no espaço concedido aos temas, entre o Jornal dos Professores Católicos da Baviera e o Jornal dos Professores Católicos teuto-brasileiros do Rio Grande do Sul. Esta semelhança com os congêneres alemães encontra-se também na forma de organização e nos estatutos de quase todas as associações criadas pelos jesuítas no Estado. Lembro também o paralelismo de iniciativas entre católicos e evangélicos teuto-brasileiros do Rio Grande do Sul, já referido. No caso específico dos professores havia a Associação dos Professores, o Jornal dos Professores, ambos fundados primeiramente pelos católicos, e havia também a Escola Normal, aberta com boa antecedência pelos evangélicos. Os professores evangélicos fundaram o jornal de sua associação em 1901 sob o título de *Allgemeine Lehrerzeitung für Rio Grande do Sul*.

Os objetivos da *Lehrerzeitung* dos Professores Católicos foram apresentados no editorial do 1º número. Coincidem com os da Associação dos Professores na promoção e fomento da escola e da educação católica, na promoção espiritual, pedagógica e material dos professores paroquiais.

“Quanto à promoção espiritual e cultural dos professores, certamente o jornal terá grande tarefa e missão a cumprir. (...) Exigências descabidas e experiências pedagógicas não serão promovidas nas páginas do jornal. Construindo devagar e com segurança, orientado para as condições locais e regionais, o jornal quer ajudar a formação e desenvolvimento do professor católico. (...) Interessa também a melhoria social do magistério católico. (...) Devemos promover maior interesse e integração das comunidades com as necessidades materiais das escolas e dos professores. Devemos igualmente promover uma melhor formação cultural e espiritual dos professores. (...) Trata-se de um objetivo nobre, de uma causa santa. Neste aspecto o Jornal dos Professores terá uma grande tarefa e missão a cumprir. (...) Por isto o jornal permanecerá em sintonia com a hierarquia católica. Esta união nos será benéfica” (ML, jan. 1900, p. 1-2).

Em 1905 apareceu mais uma definição clara dos objetivos do jornal dos Professores em favor da educação como motivo religioso, no contexto do Projeto Católico. Afirmou-se que

“Nosso trabalho serve aos fundamentos da educação cristã na escola e na família. Mas nossa primeira preocupação é a escola. Como o sucesso da escola cristã depende essencialmente da capacidade de doação, da alegria de ensinar e da boa formação dos professores, procuramos, na medida do possível, ir ao encontro destes interesses oferecendo conteúdo pedagógico e didático, informações sobre novas tendências pedagógicas, orientação metodológica e material didático. (...) Que o Jornal trate com mais frequência e realce o aperfeiçoamento religioso do professor certamente será saudado por todos quantos concordam conosco que nestes tempos difíceis o mais importante e o mais necessário são personalidades cristãs verdadeiras, homens e mulheres, que em cada situação de vida testemunham sua religiosidade e sua concepção cristã de mundo” (LZ, dez. 1905, p. 89-90).

O mesmo objetivo prioritariamente formativo-espiritual ainda foi apresentado em 1921, afirmando-se que:

“O Jornal do Professor, quer estimular os professores paroquiais a permanecerem firmes e fiéis em seu caminho espinhoso, oferecendo-lhes os meios para seu aperfeiçoamento” (LZ, nov. 1921, p. 6).

Embora tenha sido uma constante em todos os números, há, no entanto, um momento alto na apresentação de textos pedagógicos e material didático nos cinco primeiros anos e nos seis últimos do jornal. Nos cinco primeiros há muitas referências a Herbart e Pestalozzi. A permuta com seus congêneres da Alemanha permitia resumos e transcrições de reflexões teóricas e de notícias referentes às novidades pedagógicas na Europa. Porém, o Jornal do Professor primava especialmente na elaboração de subsídios didáticos, apresentando as diversas disciplinas do curso elementar com planos de aula, até pormenorizados. Estimulava os professores mais habilitados e experientes à elaboração de material didático apropriado às circunstâncias locais, fazendo sua publicação. Também publicava os relatórios das reuniões regionais de professores que, por vezes, gravavam longos debates em números posteriores. Os primeiros cinco anos do Jornal do Professor também foram densos na caracterização das funções religioso-sociais do professor paroquial, enquanto elemento de muita importância para o Projeto Católico. A mão dos jesuítas estava presente.

E nos seus últimos seis anos, o Jornal do Professor, então sob a direção do jesuíta Pe. Miguel Meyer, simultaneamente diretor da Escola Normal, apresentou novamente com mais intensidade a discussão teórica. Neste período o debate era polarizado pela questão Escola Tradicional versus Escola Nova. Registrou-se também pela muita produção de material didático para a escola elementar, desde a elaboração e publicação de manuais escolares, até de planos de aula, de metodologia mais adequada para esta ou aquela disciplina e de um noticiário intenso sobre a questão escolar na colonização teuto-brasileira. Enfim, houve um novo florescimento e dinamismo. O intercâmbio com a Alemanha era relativamente fácil, já porque o Jornal mantinha permuta com seus congêneres alemães, já porque diversos professores no estado mantinham correspondência com seus mestres de Escola Normal na Alemanha, havendo retorno de notícias e participação nos debates teórico-metodológicos (LZ, jul. 1924, p. 16). Este intercâmbio fornecia material para as diversas seções do Jornal do Professor, com destaque para os novos lançamentos de livros e de material didático na Alemanha, recomendando-se o que era considerado válido para escolas e professores locais (LZ, jul. 1924, p. 15). A Escola Normal mantinha freqüente intercâmbio com seus similares na Alemanha através de informações pedagógicas e da permuta de periódicos. O envio deste material era feito pela Associação Nacional de Professores Católicos da Alemanha e considerado como uma colaboração com os patrícios emigrados para outros países (Bericht..., 1931, p. 23).

A partir de 1930 o Jornal do Professor deu muito destaque à formação pedagógica do professor paroquial. Em todas as edições apareceram reflexões e sugestões práticas sobre a melhor didática das diversas disciplinas. Novamente muitas referências a Pestalozzi, Herbart e, especialmente, sobre a questão do momento, a da Escola Nova. Também houve constantes alusões à necessidade de o professor se habilitar cada vez melhor, servindo como referência a admoestação do Pe. Max von Lassberg (1909, p. 69...), na 5ª Assembléia Geral de Católicos. Dizia:

“Mas os professores paroquiais devem também eles mesmos promover cada vez mais sua imagem pela eficiência e competência. Por isto o professor deve aprimorar sua formação; ensinar com dedicação e amor; seguir corretamente um plano de aula, objetivo e gradual; esforçar-se por ensinar as coisas básicas, essenciais; não promover apenas conhecimentos mecânicos, mas também o treino da inteligência; participar dos

encontros de professores, especialmente das exposições e demonstrações práticas que podem ajudar muito na melhoria da escola e do ensino”.

Há indícios de que os anos de 1906, 1907 e 1908 tenham sido difíceis para a edição do Jornal. No editorial de janeiro de 1906 há uma forte queixa contra a falta de colaboração, afirmando-se que o Jornal, assim como a maior parte das Associações, eram como que resultado da ação de alguns idealistas que se doavam por estas causas com um sacerdócio admirável, sendo que a “comunidade e os sócios não participam muito. É o caso dos professores, na sua maioria, em relação ao Jornal dos Professores” (ML, 1906, p. 1-2). E em 1907 repetem-se a queixa, lamentando-se a falta de colaboração com o redator do Jornal. “De 100 sócios ninguém envia nada” (LZ, 1907, p. 39-40). E, novamente em 1908, há um chamado veemente para os professores colaborarem com a redação de seu jornal (LZ, 1908, p. 34).

Não encontrei notícias sobre a tiragem inicial da *Lehrerzeitung*. Em 1921 eram 450 assinantes e nos anos subsequentes sua tiragem teve um sensível aumento.

Sem dúvida a *Lehrerzeitung* foi um instrumento de especial interesse e valor para o *Lehrerverein* em sua tarefa de fomentar a contínua formação e atualização pedagógico-didática dos professores paroquiais católicos teuto-brasileiros no Rio Grande do Sul.

Ainda em relação aos meios informais de formação dos professores paroquiais, além da *Lehrerzeitung*, as *Reuniões de Professores com aulas demonstrativas* (*Lehrerkonferenzen mit Lehrproben*) foram um instrumento eficiente de aperfeiçoamento dos mesmos. Também é uma experiência copiada da Alemanha. No Rio Grande do Sul o *Lehrerverein* católico estimulava o relacionamento dos professores entre si, ajudava a discutir e melhorar os métodos de ensino. Todos os professores eram estimulados continuamente ao aperfeiçoamento através de reuniões seccionais e regionais em que, além de palestras de orientação pedagógica, se fazia o fundamental segundo a concepção da época: as *demonstrações práticas*. Cada professor dava uma aula para uma classe experimental perante seus colegas, os vigários e a diretoria escolar local. Depois, em reunião, se partia para as críticas. Neste sentido não interessava tanto a titulação e o processo de formação, formal ou não. Cobrava-se o resultado concreto, a capacitação real para as funções. E sob este critério, as *comunidades* se desfaziam, ao final de cada ano, de iniciantes menos bem sucedidos, denunciados pelos exames solenes e públicos com os alunos. Uma banca examinadora de três con-

ceituados professores, nomeados pelo Vigário, e na companhia deste, percorriam as escolas da região e examinavam publicamente, na presença da diretoria escolar e de alguns pais de alunos mais interessados, aluno por aluno. Sem um resultado satisfatório o professor não passaria para o segundo ano de magistério.

A diretoria regional da Associação de Professores tinha como

“uma de suas funções mais importantes a convocação periódica de reuniões, onde, além de se discutir as questões referentes às escolas e ao magistério, também se realizavam preleções, em que os professores mais preparados abordavam a melhor maneira de se lecionar ora uma ora outra matéria de ensino elementar, e depois, comprovavam-no concretamente em aulas demonstrativas em escola de aplicação, ou melhor, na própria escola do local de reunião. Estas preleções e aulas demonstrativas, em que se punha em prática as mais modernas técnicas de ensino por mestres com longa experiência, tem trazido ótimos resultados e muito tem contribuído para a eficiência do ensino” (História da Colonização, 1936, p. 56-57).

A Diretoria da Associação dos Professores admoestava continuamente as diretorias de seus regionais sobre a importância destas reuniões periódicas de professores, lembrando que o objetivo da Associação era a formação e a promoção do professor paroquial e da escola, sendo que um dos meios mais eficazes encontrava-se justamente

“no intercâmbio de experiências entre os professores e na riqueza de lições que os professores mais experientes transmitem aos mais jovens. (...) A Associação privilegia, dá um destaque especial à ciência pedagógica transmitida nas reuniões regionais através da reflexão e da própria demonstração prática” (ML, nov. 1903, p. 73-75).

A atualização constante do professor paroquial era um tema frequentemente enfatizado na literatura do Projeto Católico Regional. Em ambiente agrário, sem maiores demandas culturais senão aquelas da tradição popular, urgia que o professor paroquial se precavesse contra a estagnação, devendo ser um promotor cultural em seu meio. Necessitava-se de muita leitura para acompanhar o progresso da humanidade, pelo menos a nível de informação (ML, jul. 1901). E para esta finalidade eram de especial utilidade as reu-

mões e assembleias distritais (regionais) de professores que, realizadas periodicamente, sem dúvida contribuíram muito para a melhoria da qualificação do professor em sua múltipla atividade (LZ, set. 1924, p. 2). Nestes encontros de treinamento as aulas demonstrativas com o subsequente debate e apreciação do plenário tinham um peso e uma eficácia especial (História da Colonização Alemã... 1936, p. 56-57).

A Associação dos Professores procurava compensar a falta de uma formação pedagógica feita em Escola Normal da grande parte de seus associados através de uma formação continuada por meio de encontros, de palestras e especialmente de demonstrações práticas feitas por professores mais experientes e titulados. Dentro das limitações do ambiente, a Associação optou pela via da formação e treinamento que lhe parecia mais eficiente e que respondia aos anseios de seus associados.

“Pela participação nas reuniões, pela troca de idéias com os colegas também aprendemos. (...) Esta troca de experiências é muito rica. (...) Através de nossa Associação, promove-se nas reuniões, a apresentação de novos métodos, procura-se testar sua eficiência e se esclarece seu sentido. A Associação sempre provoca novo dinamismo e crescimento entre os associados. E, através do Jornal dos Professores oferece a possibilidade de uma troca de idéias mais ampla, o que é essencial para uma associação difundida e ramificada como a nossa” (LZ, jun. 1926, p. 2-5).

As reuniões periódicas de professores em que se expunha os avanços teóricos da ciência pedagógica, vinculando-os ao desafio da prática através de aulas demonstrativas junto aos alunos da escola em que se fazia a reunião talvez fossem o meio mais eficaz encontrado pela Associação de Professores para estimular o constante aperfeiçoamento de quem labutava nas *comunidades rurais*, muito isolado, e sem condições para frequentar um curso mais regular, como a Escola Normal. Frequentes referências na literatura teuto-brasileira depõe em favor disso. Vejamos duas:

“O estatuto de 1906 (do Lehrerverein) já teve em vista os interesses materiais da classe e definiu, como meio para os fins propostos, as conferências periódicas dos professores, a aquisição de bons instrumentos didáticos, a confecção de manuais escolares, a criação de um fundo especial de ajuda ao professor, a instalação de uma biblioteca pedagógica de

empréstimos, etc.” (Lutterbeck, 1977, p. 124) grifo meu.

“A atividade da Associação, que desde o início contou com a colaboração dos jesuítas, correspondeu até 1940 a vasto programa. As conferências foram um ótimo meio de formação ulterior, ou, como hoje se diria, de reciclagem contínua, pois propunham as novas conquistas da ciência pedagógica nos aspectos didáticos, metodológicos e psicológicos, informando também sobre a nova legislação nacional do ensino e de seu conteúdo. Pouco a pouco os professores chegaram a promover uma Escola Normal própria de sua Associação” (Lutterbeck, 1977, p. 124) grifo meu.

Também o Pe. Schupp, (1974, P. 420), SJ, apresentou a finalidade das reuniões de professores como sendo para o estímulo o estímulo mútuo e espiritual entre os professores, para a troca de experiências e para a apresentação e o debate de novas propostas pedagógicas. A literatura teuto-brasileira consagrou a expressão *Lehrerkonferenzen mit Lehrproben* (reuniões de professores com aulas demonstrativas) como algo inseparável e sagrado em seu programa de fomentar o aperfeiçoamento dos professores. A reflexão teórica sobre métodos e técnicas para a sala de aula teria que vir acompanhada da demonstração prática. Nestas reuniões, normalmente alguém fazia uma exposição logo cedo. Depois, ainda no período da manhã, realizavam-se as aulas demonstrativas, em diversas disciplinas, para os alunos da escola local. No período da tarde se fazia a crítica e apreciação mútua. O vigário da localidade é quem dirigia o dia de reunião. Considerava-se estas reuniões muito importantes e havia uma real busca pelos melhores métodos de ensino. Normalmente eram realizadas de três em três meses e a Assembleia Geral da Associação de dois em dois anos” (Depoimento..., 4.11.1982).

Nas reuniões distritais sempre se dava valor especial às aulas demonstrativas que deveriam apresentar as novas orientações didáticas e metodológicas de modo prático e concreto. E as apreciações críticas, feitas no período da tarde, eram uma excelente maneira de tirar dúvidas e debater o método em comum. Os defeitos e erros eram observados e debatidos com especial atenção (ML, maio 1902, p. 34).

O *Deutsches Volksblatt* de 16/1/1900 relata que eram feitas frequentes reuniões nos regionais da Associação dos Professores para melhorar a capacitação pedagógica de seus associados. Certos regionais chegavam a fazer reunião mensal (DV, 16.1.1900). Na *Lehrerzeitung* se testemunhava que as aulas práticas ministradas nas reuniões de profes-

sores eram o que se tinha de mais eficiente em relação a sua capacitação pedagógica exatamente porque aí toda a teoria era testada na prática junto a um colégio de aplicação (LZ, out. 1927, p. 4-5). A Associação dos Professores recomendava a seus associados a participação efetiva nas reuniões distritais, reconhecendo-as como instrumento eficiente para o aperfeiçoamento dos mesmos. Por isto conclamava aos professores associados a realizarem trimestralmente as conhecidas reuniões distritais com aulas demonstrativas e posterior apreciação crítica. E, pelo menos uma vez ao ano, os professores de um regional deveriam reunir-se. A participação nestas reuniões, coordenadas pelo pároco local, era obrigatória. De dois em dois, ou, de três em três anos, eram realizadas as Assembléias Plenárias da Associação cujas conclusões deveriam ser acatadas por cada professor paroquial (ML, jan. 1902, p. 8).

O Jornal do Professor enfatizava que a melhor crítica é a de quem põe algo próprio e melhor no lugar daquilo que critica. Com o objetivo de evitar mera discussão teórica nas reuniões dos professores, facultava-se a quem discordasse de princípios e métodos em uso ou segeridos para tal, que demonstrasse concretamente junto a uma classe multisseriada de alunos, aquilo que considerava mais adequado e eficiente (ML, dez. 1905, p. 87).

O depoimento de um ex-professor paroquial testemunha em favor das reuniões distritais de professores com aulas demonstrativas, em termos muito elogiosos:

“Aprendi a parte pedagógica com o Prof. Riffel que tinha estudado com os jesuítas. Era severo e dava castigo. Mas a instância mais decisiva para meu aprendizado da metodologia foram as aulas práticas nas reuniões dos professores. Era aí que se aprendia muito. Normalmente conseguia-se a presença de um especialista para acompanhar as reuniões dos professores” (Depoimento de Aloísio E. Werbang, 1983).

Além do Jornal dos Professores, das reuniões distritais dos mesmos com aulas demonstrativas, outro meio informal de formação e aperfeiçoamento foram os *Cursos de Férias* e as *Semanas de Estudo*. Já em março de 1901 se pensava aproveitar dos professores e das instalações do Colégio Marista de Bom Princípio, RS, para ministrar Curso de Férias para professores paroquiais (ML, mar. 1901, p. 23).

Em fevereiro de 1903 o Jornal do Professor voltou a enfatizar a necessidade de aperfeiçoamento constante do professor paroquial, o qual deveria iniciar pela instrução religiosa. A vocação do professor paroquial

requeria virtudes sem as quais a instrução e o cumprimento do dever não seriam possíveis (ML, fev. 1903, p. 14-16).

“Reconhecemos que o professor paroquial deve ter certos conhecimentos, virtudes e capacidades para realizar bem sua função. (...) Ninguém mais que o professor paroquial necessita buscar constante renovação e elevação do espírito, pois, sem esta, sua vocação e seu trabalho perdem a propriedade, a dignidade e o valor. (...) Pelo isolamento e pela pouca demanda da vida cultural do ambiente nas comunidades rurais, o professor paroquial vai se empobrecendo caso não busque constante renovação. (...) Em primeiro plano deve vir a renovação e o aperfeiçoamento religioso, sem esta não se pode educar verdadeiramente” (ML, fev. 1903, p. 14-16).

Considerando que o aperfeiçoamento do professor paroquial era vital para a questão escolar na colônia alemã, o Jornal do Professor de 1903 aconselhava a todos os professores a empenharem-se no seu desenvolvimento em sentido ético-religioso, didático-cultural, permanecendo fiéis às diretrizes de sua Associação, participando ativamente das reuniões, assembléias e cursos e, na medida do possível, adquirindo livros para seu estudo (ML, fev. 1903, p. 37).

Em 1909 o Jornal dos Professores noticiou uma semana de estudos para professores paroquiais em São Leopoldo e em Lageado (LZ, 1909, p. 138...), e, outra, na Escola Normal de Estrela, sugerindo que esta reciclagem fosse realizada por mais vezes e por tempo mais longo. O mesmo jornal informou que, em 1911, se ministrou todo um curso de férias para professores paroquiais (LZ, 1911, p. 108 e out. 1923, p. 5).

Em 1925 os professores da região de Cerro Azul fizeram, de 19 a 22 de abril, um encontro de reciclagem orientado pelos professores Schaeffer e Kiechle, ambos com o título de Escola Normal (LZ, jun. 1925, p. 6). E de 20 a 25 de setembro de 1926 foi realizada, com o mesmo objetivo, uma *Semana do Professor Paroquial* em Arroio do Meio (LZ, 1926, p. 5), outra em Santa Cruz (LZ, jun. 1926, p. 1), outra em Estrela (LZ, out. 1926, p. 7). Esta experiência de encontros mensais e da *Semana do Professor*, anual, foi sendo implantada em quase todas as paróquias teuto-brasileiras católicas.

Sugeria-se também a organização de bibliotecas e clubes de leitura (LZ, jul. 1925, p. 3-4).

B – Meios sistematizados de formação do professor paróquial

Já a partir da primeira década de sua fundação, a Associação dos Professores pôde contar com algumas formas mais sistematizadas de formação dos professores paróquiais. Neste aspecto houve um aproveitamento dos recursos humanos formados em outras instituições, porém, perfeitamente coadunado com os objetivos da Associação dos Professores. As três principais modalidades de formação mais sistemática dos mesmos foram:

- Escolas de Aperfeiçoamento (Fortbildungsschulen);
- Seminários e Juvenatos para a formação do clero e religiosos;
- Escola Normal (Lehrerseminar).

As *Escolas de Aperfeiçoamento* destinavam-se a todos os filhos de agricultores que buscassem uma sequência e um aprofundamento de estudos após a conclusão do ensino elementar. Mas, até 1924, elas permaneceram restritas à formação das lideranças locais, especialmente professores, comerciantes e dirigentes de associações católicas.

Sendo intuito do colono, por inspiração do Projeto Católico, não um ensino acadêmico, mas o desenvolvimento de seus filhos adaptado ao meio em que viviam e em que deveriam desenvolver suas atividades, recorreu à fundação de *Escolas de Aperfeiçoamento* ou *Escolas de Ensino Complementar* (Fortbildungsschulen) (História da Colonização Alemã..., 1936, p. 54). Sua utilidade e necessidade se fazia sentir especialmente porque: era preciso achar um meio para dar prosseguimento à formação espiritual e cultural dos jovens já egressos da escola elementar; suprir as lacunas deixadas pela escola elementar, unidocente e por vezes com poucos recursos; e melhorar o aprendizado do português. Até 1900 se ensinava português, e ainda com muitas limitações, apenas a partir do terceiro ano de escolaridade (ML. set. 1900, p. 71-72 e DU, 19.7.1985).

Experiência copiada também da Alemanha, as *Fortbildungsschulen*, dadas à noite e aos domingos, eram adaptadas às condições e aos interesses dos adolescentes das *comunidades rurais* já egressos da escola elementar. Esta prática acompanhou a migração interna para novas colonizações (HJ, 1924, p. 426). Geralmente estes cursos estavam ligados a um ou dois professores com maior formação pedagógica, vindos da Alemanha. Até a primeira década do século XX as Escolas de Ensino Complementar tinham um caráter bastante restrito. Eram cursos especiais, intensivos, destinados especialmente à formação de lideranças para os núcleos coloniais, quer dizer, para professores e comerciantes que faziam a ligação entre as *picadas* e os

centros comerciais maiores. Estas escolas foram implantadas e incentivadas na colônia teuto-brasileira católica do Rio Grande do Sul a partir de 1892, pelos jesuítas, que buscavam um meio de formação e acompanhamento pós-escolar da juventude (LZ, 1907, p. 34 e Shupp, 1974, p. 510). Embora sob a direção dos professores, estas escolas recebiam supervisão do pároco local. As primeiras foram implantadas respectivamente em Santa Cruz, em São Sebastião do Caf, em Dois Irmãos e em Bom Princípio. E, “dados os bons resultados das mesmas”, foram se multiplicando em muitos outros lugares (História da Colonização Alemã, 1936, p. 54).

Quem optasse pelo magistério, uma vez concluída a Escola de Aperfeiçoamento, deveria ligar-se como auxiliar de ensino a um professor com boa formação acadêmica e bem conceituado, por um ou dois anos. Concluído o estágio assumiria a direção da escola e as funções sociais em alguma *comunidade rural*. Há consenso nos relatos de que esta foi uma iniciativa de bons resultados, seja para a formação de professores, seja de outras lideranças para a região colonial.

Um relatório do secretário itinerante do *Lehrerverein*, em 1934, apresentou as paróquias que tinham Escolas de Aperfeiçoamento, seu número de alunos e o programa ministrado. Havia uma média de 20 alunos por Escola Complementar. No programa constava especialmente o português, a matemática relacionada com as necessidades da vida rural, o aprofundamento religioso, cantos e música além de algumas noções de geografia (SKT, maio, 1934, p. 1 e 2, 83-84).

Assim como na Alemanha em que os professores paróquiais eram, desde o século XVI, os egressos de colégios e de seminários de jesuítas (LZ, 1911, p. 111-113), também no Rio Grande do Sul a principal escola de formação dos professores paróquiais foram os seminários e os juvenatos.

O *juvenato* era o colégio de segundo grau, destinado à formação de quadros internos às Congregações. Os Irmãos Maristas e os Lassalistas tinham o currículo de seus juvenatos em forma de Escola Normal. As duas congregações religiosas destinavam-se especialmente ao ensino. E os candidatos que, em meio aos estudos desistissem da vida religiosa, facultava-se-lhes terminarem o curso para posteriormente se tornarem professores paróquiais. A partir de 1900 o Juvenato (Escola Normal) dos irmãos Maristas em Bom Princípio (RS) e, a partir de 1904, o dos Irmãos Lassalistas, em Porto Alegre, depois Canoas (RS), formaram significativo número de normalistas que foram atuar como professores paróquiais.

Quanto aos *seminários para a formação do clero*, sabe-se que foi neles que a maior parte de professores paróquiais recebeu sua

formação básica. Normalmente em um número reduzido, de 15 a 20%, dos jovens que ingressavam em Seminário concluíam o curso formando-se padres. Os demais evadiam ao longo dos anos de formação. Muitas vezes os próprios superiores dos seminários encaminhavam os egressos para o magistério, pois, em função de sua formação basicamente religiosa e de sua habilitação musical, eles eram candidatos preferenciais para serem professores e líderes nas *comunidades rurais*. A partir de 1869 funcionou o colégio e seminário Conceição, dos jesuítas, em São Leopoldo. Na década de 1890 começou a funcionar também o seminário arquidiocesano em Porto Alegre. E nas primeiras décadas do século XX diversas dioceses e ordens religiosos foram abrindo seus seminários. Os egressos destas casas de formação eram buscados com particular interesse pela liderança do Projeto Católico Regional para as funções sociais e de magistério nos núcleos rurais. E esta foi a origem da formação básica da maior parte dos professores paroquiais.

A formação e a prática pedagógicas eram ministradas, à semelhança dos que haviam cursado Escolas de Aperfeiçoamento, através de um estágio de um ou dois anos junto a um professor experiente e bem conceituado. Normalmente o processo era assim: o vigário estimulava a um professor competente a aceitar auxiliá-los jovens por ele indicados. Estes permaneciam um ou dois anos, aprendiam as técnicas de ensino, começavam a praticá-las dando aulas, aprofundavam um pouco mais sua formação geral, tomavam umas lições teóricas para então irem assumir escolas (DS, 1933, p. 154). Um levantamento de 1912 atesta que havia uma pequena parte de professores com formação específica, de Escola Normal. Porém, a maioria se tornara professor na prática e “muitos com bons resultados” (DA, 1911/1912, p. 24).

Quanto ao meio propriamente acadêmico de formação dos professores paroquiais, a *Escola Normal* (Lehrerseminar), sabe-se que historicamente ela estava ligada ao movimento pietista em reação ao intelectualismo e dogmatismo da Reforma Protestante. O pietismo valorizava mais o aspecto sentimental que o dogmático, mais o espiritual que o intelectual. Seu representante mais categorizado na educação era Francke (1663-1727), devendo-se a ele o nascimento da preparação sistemática dos professores em Seminário ou na Escola Normal (Luzuriaga, 1959, p. 25-26).

O Jornal dos Professores registra em seu primeiro ano de funcionamento, 1900, que o primeiro Instituto de formação de professores para *comunidades* do interior foi fundado em 1684, em Rheims, por João Batista de La Salle. Este Instituto chegou em pouco tempo a 25 alunos. E que em 1685 de La Salle abriu a segunda escola do gênero em

La Fère, Lião, França (ML, nov. 1900, p. 87). Luzuriaga não se refere a esta iniciativa de La Salle, específica do meio agrário, e afirma que as primeiras Escolas Normais foram criadas em 1732 e em 1748, respectivamente em Stettin, Magdeburgo e Berlin, como sendo as primeiras da Europa (Luzuriaga, 1959, p. 26).

No Rio Grande do Sul, a forma específica de formação dos professores paroquiais, a partir de 1923, foi a *Escola Normal* (Lehrerseminar) pertencente à Associação dos Professores (Lehrerverein). A partir da criação da Associação dos Professores, em 1898, a questão da formação dos professores era uma das preocupações centrais das Assembléias Gerais, fosse da Associação dos Professores, fosse das Assembléias Gerais de Católicos. Enfatizava-se muito a necessidade de uma Escola Normal. No dia 19 de outubro de 1902 se concretizava esta fundação, inaugurando-se solenemente a Escola Normal de Professores Paroquiais, em Bom Princípio, RS, com a presença festiva do bispo de Porto Alegre, D. Cláudio José Ponce de Leão. A instituição permaneceria sob a coordenação dos Irmãos Maristas que já mantinham seu Juvenato na mesma localidade. Houve muita festa em torno do fato e os jornais *Deutsches Volksblatt* e *Mitteilungen* saudaram efusivamente esta fundação. De então para frente só se teria mais professores bem qualificados, pois,

“com esta instituição está se inaugurando uma nova época da história da Escola Paroquial, obtendo-se mais atenção, valorização e influência do professor paroquial em todos os ambientes. (...) É lamentável, mas os professores paroquiais são tão pouco valorizados, seja pela colônia seja até por pessoas com mais formação. (...) Porém, nossa preocupação maior é o revigoramento e o crescimento interior, a formação pedagógica dos professores, a melhoria da escola e do ensino. Queremos corresponder aos desafios da nova época. Mas, com o novo Lehrerseminar podemos encarar com otimismo os novos desafios, pois os novos professores terão formação pedagógica em Escola Normal e os professores veteranos passarão por reciclagem de cursos de férias e semanas de estudo. A Escola Normal será o ponto de partida para uma real formação e melhoria do magistério católico no Rio Grande do Sul” (ML, out. 1902, p. 1-2).

Mas, inaugurada solenemente, a Escola Normal nem chegou a funcionar por falta de candidatos. O motivo foi econômico, não havendo quem assumisse a manutenção dos

mesmos (ML, out. 192, p.1). Até 1923 falava-se muito da necessidade de uma Escola Normal específica para a formação dos professores paroquiais para as *comunidades rurais* teuto-brasileiras. Houve algumas novas tentativas de implantação da mesma com os Irmãos Maristas, mas, não se chegou a concretizá-la. Os Irmãos Maristas diziam-se dispostos para o empreendimento que, segundo os mesmos, não era levado a efeito apenas por falta de candidatos. Ponto de vista diverso aparece no Jornal dos Professores de 1912 em que se critica severamente aos Irmãos Maristas por subestimarem as necessidades culturais da colônia alemã, provocando o fracasso da Escola Normal mesmo antes de começar seu funcionamento. Depois, um *Curso de Férias* para professores paroquiais, também confiado aos maristas, não teve melhor sorte. Dizia-se que “os religiosos maristas não corresponderam à expectativa que as lideranças da colônia alemã neles depositaram quanto à formação do professor paroquial” (LZ, 1912, p. 26-27).

Na verdade, na 5ª Assembléia Geral da Associação dos Professores, em 1909, os maristas haviam assumido a tarefa de ministrar Cursos de Férias de duas semanas, e que abririam uma Escola de Preparação de Professores, de três anos, comprometendo-se, em Assembléia, a dispensar mais atenção aos professores paroquiais (LZ, 1909, p. 26-27).

“Na Assembléia Geral de Professores em Pareci Novo, em 1909, e agora, em 1913, na de Dois Irmãos, os Irmãos Maristas haviam assumido e agora estão dispostos e em condições de assumirem a abertura de uma Escola Normal para formar professores, na condição de haver um mínimo de 8 candidatos. Porém, a proposta não foi concretizada por falta de candidatos. E os candidatos faltam em função de remuneração inadequada ao professor. Se o professor é mal remunerado, como é que novos candidatos vão investir em anos de formação para depois viver na miséria?”(LZ, 1913, p. 27).

Durante a 1ª Guerra Mundial o Jornal dos Professores foi fechado e as organizações teuto-brasileiras no estado passaram por um período de hibernação. Mas a partir de 1920 surgiram novamente e com redobrado dinamismo. De maneira especial na região de Estrela e Arroio do Meio, RS, um grupo de jesuítas e de professores paroquiais assumiram como urgente a necessidade de criação da Escola Normal. As pessoas mais diretamente vinculadas com esta iniciativa foram os jesuítas Pe. Wolter, Pe. Zoller, Pe. Hornung, Pe. Fosskuehler e os professores Georg Koerbes e Rudi Schaeffer (DS, 1933,

p. 154). Em Assembléia regional de professores em Estrela, RS, em 1922, considerando-se que o *Lehrerseminar* era uma aspiração já de 50 anos e que era uma necessidade premente, os professores presentes dispuseram-se a promover a fundação imediata do mesmo (LZ, nov. 1922, p. 4). E em 1923 o Jornal dos Professores anunciou que o bispo havia aprovado a fundação da Escola Normal em Estrela, convocando as *comunidades* a darem seu apoio financeiro e fazendo a chamada para que se apresentassem candidatos para a matrícula (LZ, maio 1923, p. 4; jun., p. 1). A Escola Normal dos professores teuto-brasileiros católicos (*Lehrerseminar*) iniciou efetivamente suas atividades em 1 de agosto de 1923, em Estrela, sob a direção de Rudi Schaeffer que, após dois meses, já abandonou a direção da mesma (LZ, 1937, p. 5; nov. 1923, p. 5).

Porém, a vizinha *comunidade* de Arroio do Meio assumiu o empreendimento. E, em janeiro de 1924, Kurt Dudzig era posto, por nomeação do arcebispo, na direção do *Lehrerseminar* em Arroio do Meio (LZ, out. 1924, p. 3-4). Reconhecia-se, então, em 1924, que

“dois infscios falharam, o de Bom Princípio com os Irmãos Maristas e o de Estrela, com Rudi Schaeffer... Mas agora funciona em Arroio do Meio. Todos devem apoiar o Lehrerseminar. Ele é fundamental para a vida de nossas comunidades...” (LZ, dez. 1924, p. 3).

Reconhecia-se que a formação dos professores foi questão levantada constantemente pelos padres jesuítas desde o século passado, e que de fato houve iniciativas neste sentido. Mas, depois, deu-se prioridade à formação do clero. Em Santa Catarina, o *Lehrerseminar* católico já havia sido fundado em 1913 sob a orientação dos padres franciscanos. O do Rio Grande do Sul, em Arroio do Meio, ficou meio estagnado, sem maior impulso, durante os primeiros seis anos (Husmann, 1962, p. 4). Este empreendimento que a nível dos discursos sempre fora considerado imprescindível, na realidade prática contava com muitas dificuldades e pouca colaboração. Também neste aspecto, a exemplo do que vimos em itens anteriores, registrava-se a tensão, a discrepância e resistência da ação prática em confronto com a ordem e harmonia a nível de discurso do Projeto Católico. Os números o confirmam. Em 1924, havia dois professores, K. Dudzig e G. Koerbes, e três alunos. Havia sido inscritos sete, mas quatro desistiram por dificuldades financeiras (LZ, out. 1924, p. 3-4). Nos dois anos seguintes o número de alunos foi de seis. Em 1928 foram nove alunos e em 1929 também nove.

Em 1930 a Escola Normal foi transferida para uma sede própria em Hamburgo Velho, RS. A partir de então o *Volksverein* assumiu a responsabilidade financeira com o mesmo, dispôs de um corpo de professores maior e iniciou-se nova fase com mais dinamismo. O número de alunos também aumentou. Em 1930 foram 14, em 1931 foram 24 e em 1935 passou-se para 40 alunos (Bericht, 1930, p. 31; LZ, 1935, p. 1-3). De 1930 a 1932 o Dr. Alfred Bernatzki foi nomeado diretor do Lehrerseminar. E em 1933 a nomeação coube ao jesuíta Pe. Miguel Meyer (Strecker, 1934, p. 208...). O novo diretor, Pe. Meyer, SJ, imprimiu novo dinamismo e ampliou as funções do estabelecimento (LZ, mar. 1933, p. 3). E o corpo de professores, composto de apenas duas pessoas em 1924, era de sete em 1936, respectivamente: Pe. M. Meyer, SJ, Hubert Strecker, Rudolf Wencker, Franz Lackner, José Wist, Georg Unterleider e Kurt Walzer (LZ, jan. 1937, p. 1).

Diversas referências do Jornal do Professor não deixam dúvida de que se considerava a Escola Normal um empreendimento de significado especialmente religioso, era parte do Projeto de Restauração Católica Regional. A nomeação dos três diretores, Kurt Dudzig em 1924, Alfred Bernatzki em 1930 e Pe. M. Meyer, SJ, em 1933, era feita solenemente pelo arcebispo (LZ, 1926, p. 1; mar. 1933, p. 3). E a supervisão contínua era tarefa dos padres. Inicialmente foram os jesuítas da paróquia de Arroio do Meio que zelavam por esta assistência à Escola Normal, distinguindo-se o Pe. Max von Lassberg. Depois esta supervisão passou aos padres diocesanos, “sendo que o arcebispo colocou na paróquia o Pe. Seger, ex-professor e grande incentivador do magistério paroquial” (LZ, mar. 1929, p. 2).

Mesmo após maior dinamização, a partir de 1930, e tendo suas funções ampliadas, assim mesmo a Escola Normal permaneceu com reduzido número de alunos. Willems (1946, p. 411) afirma que até 1936 a Escola Normal dos teuto-brasileiros no estado havia formado 62 professores paroquiais, enquanto seu congêneres evangélico formara 160. Porém, convém lembrar que os católicos tinham outras opções para a formação de seus professores, a saber, os egressos das Escolas Normais dos Irmãos Maristas e dos Irmãos Lassalistas, ambas ministrando adequada formação pedagógica; e os egressos dos seminários de formação para o clero e das Escolas de Aperfeiçoamento, que se habilitavam pedagogicamente com um estágio junto a um professor experiente e bem conceituado. Em toda a literatura teuto-brasileira não percebi nenhuma referência à Escola Normal pública, aberta já em 1870 em Porto Alegre. Pela sua tendência positivista e por seu caráter laico, esta Escola Normal não poderia

formar os professores para as *comunidades rurais* católicas. Os motivos são óbvios em função da exposição até aqui.

A importância do *Lehrerseminar* transcendeu ao número de alunos aí formados. Ele serviu especialmente como um centro de referência e de irradiação de um conjunto de iniciativas, religiosas e pedagógicas, em relação a todos os professores paroquiais católicos teuto-brasileiros do Rio Grande do Sul. Esta sua função como um centro de irradiação e de promoção de todos os professores paroquiais foi realçada constantemente como um dos objetivos principais da Escola Normal. Dizia-se que

“além de sua primeira e principal função que era a formação dos professores, também incumbia ao Lehrerseminar: editar o Jornal dos professores; coordenar e presidir a Associação dos Professores (Lehrerverein); preparar as Assembléias de Professores; elaborar, imprimir e distribuir material didático para as escolas; integrar e animar a Associação dos Professores Paroquiais através de um professor itinerante (Reiselehrer) percorrendo constantemente as escolas; funcionar como agência de emprego para professores; de modo especial, promover o aperfeiçoamento dos professores através de cursos de curta duração; supervisionar, orientar as Assembléias de Professores, regionais e gerais, como um efetivo instrumento de aperfeiçoamento e de união entre os mesmos” (SKT, jan. 1933, p. 8-9 e jan. 1977, p. 3; LZ, abr. 1924, p. 2).

Outros textos confirmam estes objetivos (LZ, abr. 1924, p. 2 e 1936, p. 12; SKT, jan. 1933, p. 8-9 e jan. 1977, p. 3; Bericht... 1931, p. 26).

Como o professor paroquial era investido de funções religiosas e sociais, considerava-se essencial, para uma eficiente liderança, que conhecesse bem o meio rural e se identificasse com o mesmo. Este era um pré-requisito para a admissão dos candidatos na Escola Normal, isto é, sua identificação com as *comunidades rurais* etnicamente homogêneas, nas quais haveria de trabalhar posteriormente.

“A finalidade deste Instituto é prover as escolas da zona rural alemã de um magistério homogêneo quanto a sua formação profissional e capacitado tecnicamente para desempenhar a dupla missão (...) A Escola Normal Católica acolhe jovens, filhos da colônia, que desde os primeiros anos sintam e tenham tomado parte

na vida laboriosa do campo. Jovens que conheçam por própria experiência as necessidades e aspirações, os costumes e valores da vida das comunidades rurais para que, após um estágio de formação, possam ser obreiros aptos e eficientes na zona rural” (LZ, 1936, p. 12-14).

Entre os objetivos e funções da Escola Normal sempre se salientava a “primazia do espiritual”, buscava-se o ensino da pedagogia, mas voltada especialmente para o lado “espiritual” da tarefa escolar. Ela deveria ensinar como levar a efeito os princípios católicos a respeito da *comunidade* e da família (Bericht... 1930, p. 8-10).

Ao longo da história do *Lehrerseminar* católico do Rio Grande do Sul também foi uma constante a preocupação em dosar bem a formação teórica com o treino prático. Por isto a *Escola de Aplicação* era considerada uma parte essencial do *Lehrerseminar*, pois, “para a aplicação prática dos princípios didáticos a Escola Normal mantém uma Escola de Aplicação que deverá ser o mais possível uma cópia das escolas unidocentes coloniais” (Bericht... 1930, p. 8-10 e LZ, jan. 1931, p. 6-7). Por isso a Escola de Aplicação também era unidocente e multisseriada. Para os terceiranistas da Escola Normal havia um treinamento semanal de 10 horas na escola de aplicação (DS, 1933, p. 156).

Quanto ao currículo, o *Lehrerseminar* obedeceu a uma norma didática muito consagrada pela Associação dos Professores e escolhida para lema nas escolas elementares teuto-brasileiras: “non multa sed multum”, isto é, não à multiplicidade superficial. Melhor seria o pouco bem ensinado e bem compreendido.

Anualmente, desde 1924, o Currículo da Escola Normal foi publicado, juntamente com o relatório de atividades, no Jornal dos Professores. Em todos os relatórios aparece claramente a precedência dada ao ensino religioso e ao treinamento na música sacra, tanto o aprendizado de algum instrumento (órgão ou violino) quanto a regência de coral. Pedagogicamente, realçava-se o ensino dos princípios didáticos julgados então como básicos para a escola unidocente e multisseriada, seguido de treinamento prático no colégio de aplicação (LZ, 1936, p. 3; DS, 1933, p. 155). A norma permanente, desde as reuniões de professores até o ensino na Escola Normal, era a de que tudo o que fosse sugerido a nível teórico deveria ser apresentado, pelo próprio proponente, na escola de aplicação e a seguir se submetido à apreciação crítica dos colegas.

O relatório do primeiro ano do *Lehrerseminar* refere que no período da manhã os normalistas tinham as demonstrações práticas no colégio de aplicação. Inicialmente

observavam as aulas dadas pelo mestre e ao passar do tempo eles as assumiam sob a participação e supervisão do mesmo. No período da tarde os normalistas tinham suas aulas específicas da Escola Normal. E no período da noite, entre 19:00 e 21:00 horas, recebiam a orientação pedagógica para sua prática na escola de aplicação para o dia seguinte. As disciplinas lecionadas no *Lehrerseminar* em 1935 foram:

- ensino religioso,
- psicologia,
- história da pedagogia,
- ciências naturais,
- alemão,
- português,
- matemática,
- história alemã,
- história brasileira,
- música,
- canto sacro,
- geografia (LZ, 1936, p. 1-3).

Há um relato de que as provas finais de 1935, no *Lehrerseminar*, foram realizadas por escrito em:

- religião,
- pedagogia,
- alemão,
- português,
- matemática,
- ciências,
- teoria musical (SKT, 1936, jan., p. 4).

O plano de curso para as três turmas do *Lehrerseminar* em 1937 foi:

UNTERKURSUS

(1º ano)

alemão
português
cálculo
história
violino
história sagrada

MITTELKURSUS

(2º ano)

alemão
geometria
história da Igreja
psicologia
órgão
ciências naturais

OBERKURSUS

(3º ano)

matemática
religião
português
metodologia
física
canto de Igreja e instrumento musical
(LZ, 1937, p. 20).

O conteúdo de cada uma destas disciplinas, normalmente restrito a elementos fun-

damentais, é apresentado em pormenores na *Lehrerzeitung* (LZ, 1937, p. 20...).

Tendo percorrido a literatura disponível em relação ao professor paroquial e tendo feito entrevista com 12 ex-professores, hoje septuagenários, parecem-me pacíficas duas questões fundamentais quanto à formação do mesmo:

- a importância do *Lehrerseminar* ultrapassou de muito ao curto período de existência (16 anos) e ao reduzido número de alunos que formou. Seu significado maior foi o de ter servido como centro de elaboração do material didático, de discussão de teorias pedagógicas, irradiando sua influência a todos os professores através do *Jornal do Professor*, através da coordenação de assembleias e reuniões de professores e da realização de cursos de férias e de semanas de estudo;
- os meios informais de formação (*Jornal do Professor*, reuniões de professores com aulas demonstrativas, cursos de férias e semanas de estudo) tiveram uma função muito relevante na formação e no aperfeiçoamento da maioria dos professores paroquiais.

Enfim, a questão da formação do professor paroquial mereceu atenção especial da parte da liderança do Projeto Católico Regional. Os jesuítas souberam promover e acompanhar a formação dos professores paroquiais através de meios tanto informais quanto sistematizados de modo a poderem cobrar-lhes a integração constante com o Projeto Católico. Levando-se em conta fatores adversos para esta empresa, como as então precárias condições de comunicação e transporte, por exemplo, fizeram-no com muita habilidade.

INDICAÇÕES FINAIS

1. Entendo que não é possível analisar o fenômeno professor paroquial na colonização teuto-brasileira do Rio Grande do Sul sem se ter bem presentes as raízes histórico-culturais do mesmo. Os teuto-brasileiros formavam comunidades rurais étnica e religiosamente homogêneas erigindo seu mundo físico-social muito ao estilo da terra de origem, mantendo língua, costumes e organizações associativas.

Isto foi possível em função da especificidade da colonização de povoamento sulina, com objetivos mais político-estratégicos de garantia das fronteiras, favorecendo-se a difusão da pequena propriedade que, mais ao largo das pressões constantes do setor dinâmico da economia e política brasileira, teve tempo e condições para ir se constituindo com certa independência e ritmo próprio, em núcleos rurais étnica e religiosamente homo-

gêneos, sob inspiração do ultramontanismo via jesuítas.

2. O fenômeno professor paroquial católico teuto-brasileiro só pode ser entendido em relação ao Projeto Católico Regional de Restauração. Ele era um elemento estratégico dentro de um projeto mais amplo da igreja católica. Os jesuítas, enquanto líderes deste projeto, manifestaram muita habilidade na instalação de uma ampla rede de organizações econômico-sociais, recreativas e culturais, postas sob a "primazia do espiritual", envolvendo as comunidades rurais em ambiente de semi-sacralidade.

3. Este Projeto Católico foi de restauração, isto é, nitidamente conservador. Foi uma frente ao avanço do liberalismo. Os Brummer, liberais, foram uma presença influente na colonização. Em oposição aos mesmos, a seu ideário, desenvolveu-se o Projeto Católico de Restauração. E nesta oposição ao liberalismo, surgiram alianças curiosas, seja entre jesuítas e protestantes, seja entre jesuítas e a elite política positivista do estado. A partir, especialmente da República, houve a coalizão do discurso católico e positivista como pano de fundo das concepções contrarrevolucionárias.

Entendo que estes são elementos básicos para se entender o fenômeno professor paroquial católico teuto-brasileiro do Rio Grande do Sul. Neste artigo só foi possível uma rápida referência a estes fatores. Porém, tenho-os desenvolvidos na pesquisa em sua íntegra referida na bibliografia.

4. Concebia-se o magistério e suas extensões de serviço religioso e social como uma vocação, uma missão, um sacerdócio. O professor era investido de uma missão sagrada e descrevia-se sua função em termos muito próximos aos encontrados na Escritura para caracterizar a missão do sacerdote. Suas múltiplas funções sociais e sua parca remuneração deviam ser postas neste prisma e assim eram estimuladas pela liderança do Projeto Católico Regional.

5. Havia um cuidado especial com a formação dos professores. Para sua capacitação eram usados meios formais e informais. Neste ponto o Projeto Católico investiu muito. Os professores deveriam ter boa capacitação para o ensino do que era tido como essencial para a colônia, isto é, bons fundamentos de leitura, escrita, operações fundamentais e catequese. O treinamento em serviço, especialmente com reuniões periódicas em que se fazia as exposições teóricas seguidas de demonstrações práticas, foram um dos meios informais de formação mais eficiente.

6. Um estímulo para os professores, para se dedicarem a um constante aperfeiçoamento pedagógico, eram os exames solenes e públicos aos quais seus alunos eram submetidos em cada final de ano. O desempenho do professor era posto à prova,

anualmente, através de uma comissão julgadora que examinava publicamente os alunos. Se não houvesse bom desempenho dos alunos, o professor não seria aceito para o novo ano de magistério. Portanto, não havia condição para acomodação do professor. E o resultado era visível = apesar de serem professores leigos em sua grande maioria (acima de 70%) e apesar do desafio didático da unidocência e do bilingüismo, no entanto, era uma colonização praticamente sem analfabetos.

7. Penso que o conhecimento desta experiência de magistério, especialmente da forma como se processava a formação dos professores nas comunidades rurais teuto-brasileiras do Rio Grande do Sul através de meios informais e simultâneos às atividades, é válida e poderá fornecer elementos – sem efetuar-se meros transplantes de iniciativas – para a questão da formação do professor no momento presente. O que esta experiência histórica, mesmo que regional, poderá significar hoje quando convivemos com 22% de professores leigos no primeiro grau, quando se aponta oficialmente para a “precária formação e aperfeiçoamento profissional em serviço de professores de todo o país”, e quando o Ministério da Educação propõe o desenvolvimento de amplos programas de formação e aperfeiçoamento do magistério, “recorrendo-se a ações que envolvam desde o ensino a distância até o treinamento em serviço?” (MEC, ago. 1985, p. 4).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALÉN, João Maria, Mons. “A Igreja Católica no Rio Grande do Sul até 1912”. In: *Enciclopédia Riograndense*, 2º v. Canoas, Ed. Regional Ltda., 1956.

BERICHT der deutschen katholischen Lehrerbildungsanstalt “Escola Normal Catholica” in Hamburgo Velho. Hamburgo Velho, 1931.

BONI, Luis A. De. O catolicismo da imigração: do triunfo à crise. In: *RS. Imigração x Colonização*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1980.

BONI, Luis A. De e CCSTA, Róvilio. *Os italianos do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, EST/UCS, 1982.

CROUZET, Maurice. *História Geral das Civilizações*. Tomo VI. O Século XIX. O apogeu da civilização européia. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1961.

DALBEY, Richard O. The german private schools of southern Brasil during the Vargas years, 1930-1945: German nationalism vs brazilian nationalization. Indiana University, USA, 1969. (Tese de Doutorado em Filosofia).

DA = DAS AUSWANDERERPROBLEM. Die Einwanderung und das katholische Deutschum in Brasilien. Sonderabdruck aus dem Jahrbuch des Caritasverbandes, 5 Jahrgang, 1911/1912 (Pe. Amstad), p. 24.

DEPOIMENTO do ex-Professor Paroquial Alofsio E. Werlang em 27 de janeiro de 1983, em Santo Cristo, RS.

DEPOIMENTO de um grupo de cinco ex-professores paroquiais na sede do Volksverein (Sociedade União Popular), em Porto Alegre, em entrevista de 04 de novembro de 1982.

DV = DEUTSCHES VOLKSBLATT. Unabhanginge Zeitung fuer: Wahrheit, Freiheit, und Recht. Porto Alegre, Typografia do Centro, edição de 13 de janeiro de 1899.

DS = DIE DEUTSCHE SCHULE IM AUSLANDE. Monatschrift fuer deutsche Erziehung in Schule und Familie. XXV Jahrgang. Walfenbuettel, Heckners Verlag, 1933.

ETGES, D. Alberto. SKT PAULUSBLATT. Revista do Volksverein. Porto Alegre, Ano 60, out. de 1977, capa da revista.

FOUQUET, Karl. *Das deutsch-brasilianische Schulwesen von 1898 bis 1938*. In: *Brasil-Post*. Semanário Brasileiro, Nº 1410. São Paulo, 17 de dezembro de 1977, 28º ano.

GESCHICHTE DER KOLONIE SERRO AZUL. In: *Festschrift zum 25 jaehrigen Bestehen des Bauernvereins*. Herausgegeben von der Festkommission. Porto Alegre, Typographia do Centro, 1928.

HUSSMANN, Fr. Guido. *Der Volksverein und die Schule*. IX Teil. Porto Alegre, Sociedade União Popular, 1962. (Datilografado.)

HISTÓRIA DA COLONIZAÇÃO ALEMÃ DO RIO GRANDE DO SUL. Centro 25 de Julho, São Leopoldo, Oficinas Gráficas Rottermund, 1936.

HJ = HUNDERT JAHRE DEUTSCHTUM IN RIO GRANDE DO SUL, 1824-1924. Herausgegeben vom Verband Deutscher Vereine. Porto Alegre, Tip. do Centro, 1924.

KREUTZ, Lúcio. *Magistério e Imigração Alemã. O professor Paroquial Católico Teuto-brasileiro do Rio Grande do Sul no Movimento da Restauração*. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica, 1985 (tese de doutorado em Educação).

KG = KURZE GESCHICHTE DER DEUTSCHEN EINWANDERUNG IN RIO GRANDE DO SUL. Herausgegeben von der Arbeitsgemeinschaft 25 Juli in RS. São Leopoldo, Verlag Rottermund, 1936.

LASSBERG, SJ, Pe. Max von. 5ª Assembléia Geral de Católicos Teuto-brasileiros. In: *LEHRERZEITUNG...* 1909, p. 69s.

LZ = LEHRERZEITUNG. Vereinsblatt des deutschbrasilianischen Katholischen Lehrervereins in Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Typografia A Nação, 1910...

LUTTERBECK, SJ, Pe. Jorge A. *Jesuítas no sul do Brasil*. São Leopoldo, Instituto Anchieta de Pesquisas, Publicações Avulsas nº 3, 1977.

LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação pública*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1959.

ML = MITTELLUNGEN DES KATHOLISHEN LEHRER-UND ERZIEHUNGSVEREINS RIO GRANDE DO SUL. Porto Alegre, Tip. do Centro, 1900-1906.

PAIVA, César. *Die Deutschsprachigen Schulen in Rio Grande do Sul und die Nationalisierungs-*

- politik*. Dissertation zur Erlangung der Wuerde des Doktors der Philosophie der Universitaet Hamburg. Hamburg, 1984.
- RABUSKE, Arthur, Pe. "Eles se empenharam pelo erguimento do bem-estar material da colônia alemã do Rio Grande do Sul". In: *Anais do 1º Simpósio de História da migração e Colonização Alemã do RS*. São Leopoldo, Comissão Organizadora do Simpósio, 1974.
- RAMBO, Arthur Blásio. A escola comunitária teuto-brasileira A Associação dos Professores. In: *Caderno de Estudos em Antropologia, Política e Sociologia da UFRGS*. Porto Alegre, nº 13, 1985.
- RAMBO, P. Baldufno. A religiosidade católica na colônia alemã. In: *Enciclopédia Rio-grandense*, 2º vol. O Rio Grande Antigo. Canoas, Ed. Regional Ltda, 1956.
- ROCHE, Jean. *A colonização alemã e o Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, Globo, 1969, 2v.
- SCHADEN, Egon. A escola teuto-brasileira e a assimilação de imigrantes alemães e seus descendentes. In: *Estudos e Documentos*. São Paulo, USP, 6:163-184, 1967.
- SCHUPP, S J, Pe. Ambros. *Die deutsche Jesuiten-Mission in Rio Grande do Sul*. Wiederherstellung und herausgabe von Pater Arthur Rabuske, SJ. São Leopoldo, UNISINOS, 1974.
- SKT PAULUSBLATT. Revista da Sociedade União Popular do Rio Grande do Sul (Volksverein). Porto Alegre, maio de 1934.
- STRECKER, Hubert. Das katholische deutsche Lehrerseminar zu Hamburgerber. In: *Jahrbuch des Reichsverbandes fuer die katholischen Auslandsdeutschen 1935*. Berlin, 1934, p. 280s. Herausgegeben von E. C. Scherer.
- TELLES, Leandro. Do deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha – 1858-1974. Porto Alegre, Globo, 1974.
- WILLEMS, Emílio. *A aculturação dos alemães no Brasil*. Estudo antropológico dos imigrantes alemães e seus descendentes no Brasil. São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1946.

* * *

LUCIO KREUTZ é Professor do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa – Minas Gerais.

Este artigo foi elaborado a partir da dissertação de Doutorado *Magistério e Imigração Alemã*, apresentada pelo autor à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 1986, que será publicada em livro, em co-edição da UFSC / UCS / EST.

O tema Educação na história do pensamento e do movimento anarquista

FLÁVIO LUIZETTO

Um capítulo particularmente importante da história do anarquismo moderno refere-se ao seu envolvimento com assuntos de natureza educacional. Trata-se de capítulo extenso e complexo, pois cobre a história do movimento desde meados do século XIX e acha-se estreitamente vinculado ao objetivo máximo dos militantes, ou seja, diz respeito à consecução da revolução social. Assunto nada fácil, portanto, de ser descrito de modo exaustivo nos limites obrigatoriamente restritos de um artigo. Dessa forma, esta narrativa ocupa-se apenas de parte dos acontecimentos, escolhidos por se prestarem à uma visão global da matéria.

As considerações feitas a seguir têm por objetivo identificar a premissa doutrinária do moderno pensamento anarquista responsável pelo vivo interesse que este manifestou em relação à educação (item I); distinguir duas fases que marcaram a história do anarquismo nas suas relações com as questões de cunho educacional (item II); e, finalmente, apresentar, de maneira sumária, as idéias educacionais de Paul Robin e de Francisco Ferrer, dois nomes profundamente ligados às práticas educativas empreendidas pelo movimento em várias partes do mundo, entre as quais inclui-se o Brasil (item III).

I – Educação e Revolução

Consulte-se a literatura libertária publicada desde meados do século XIX, de modo especial as obras dos autores considerados “clássicos” do pensamento anarquista, tais como Proudhon, Bakunin, Kropotkin e Malatesta: o retrospecto confirmará ser antigo e tradicional, nos meios anarquistas, o interesse pelo tema educação. Constatção aparentemente banal, já que o interesse pelo assunto encontra-se praticamente em todas as correntes do pensamento social, não se justificando, dessa forma, um destaque para o caso dos anarquistas. Contudo, para o movimento libertário era muito especial o papel

representado pela educação: de um modo geral, era claro para a maioria dos militantes que ela não era o único nem o principal agente responsável pelo desencadeamento da revolução; mas era evidente para eles que, sem a ocorrência de mudanças profundas na mentalidade das pessoas, mudanças provocadas em grande parte *por intermédio da educação*, a revolução poderia não alcançar o êxito desejado.

Tal posicionamento dos anarquistas em face da educação derivava de um princípio doutrinário básico, o *princípio da liberdade*, tão evocado por seus adeptos. O cumprimento desse princípio fundamentava as mais

características manifestações anarquistas, e não é preciso chamar a atenção para todos as consequências da sua observância: basta lembrar que, se em nome desse princípio os libertários reagiam contra todo o gênero de opressão, sentiam-se, em contrapartida, impedidos, pelo mesmo motivo, de institucionalizar o exercício de qualquer forma de coerção. Daí a rejeição de um “governo revolucionário” e a enorme confiança depositada na tática da “ação direta”: “quanto ao governo, provenha ele da força ou de um pleito eleitoral, quer seja uma ‘ditadura do proletariado’ (...) quer seja um ‘governo provisório’, aclamado ou eleito, ou uma ‘Convenção’, não ponhamos as nossas esperanças na ação de nenhum desses governos, pois, qualquer que seja, de antemão sabemos que em nada poderá contribuir para o êxito da revolução se o povo não se decidir a proceder energeticamente à mudança de instituições, erguendo o edifício social em bases inteiramente novas”.¹

O mesmo princípio que servia para negar as ilusórias vantagens de um governo revolucionário e valorizar a tática da ação direta, servia para enaltecer as virtudes proporcionadas pela educação, pois esta pode criar mentalidades e vontades libertárias capazes de, primeiro, estimular e impulsionar o processo de mudança social, e de, posteriormente, garantir a não degeneração da nova sociedade ácrata. “O anarquismo”, dizia Malatesta, “é uma aspiração humana que não se funda em nenhuma necessidade natural verdadeira ou suposta e que poderá realizar-se segundo a vontade humana”.² Em outras palavras, imaginar uma ordem social libertária instaurar-se mediante o uso da força é tão absurdo quanto imaginar essa sociedade manter-se por intermédio do exercício da autoridade: “não existem homens e partidos providenciais que possam substituir utilmente a vontade dos outros pela sua própria e fazer o bem pela força: pensamos que a vida toma sempre as formas que resultam do contraste dos interesses e idéias daqueles que pensam e querem. Portanto, convocamos a todos a pensar e a querer”.³ Em síntese, o caminho que leva à liberdade só pode ser a própria liberdade. Dentro dos limites dessa moldura doutrinária compreende-se por que o tema educação ganhou uma posição de singular importância no pensamento e no movimento anarquista. A sua ligação com o processo revolucionário foi explicada com muita precisão por Malatesta, para quem o essencial desse processo dependia da atuação conjunta de três forças: a educação, a propaganda e a rebelião.⁴ Contando com a participação desses agentes seria possível, enfim, modificar o curso dos acontecimentos humanos segundo planos previamente traçados.

Por ocupar essa elevada posição no movimento, era natural que a educação fosse encarada pelos militantes e simpatizantes com um misto de admiração e respeito. O que explica, por outro lado, o zelo e a obstinação com que se entregavam a tarefas do gênero. Conforme observou Henri Arvon, é difícil, talvez impossível, saber se é por causa “de uma cegueira lamentável, ou por razão de uma lucidez excepcional” que os anarquistas, diferentemente dos marxistas, “não discernem uma necessidade inelutável no desenvolvimento da humanidade”, num “progresso que estaria cientificamente assegurado”, preferindo, ao contrário, acreditar “em um aperfeiçoamento contínuo possível que depende do esforço pessoal de cada um”.⁵

II – A crítica à Educação Burguesa e a definição de um Programa Educacional Libertário.

Não obstante o generalizado interesse do movimento pelos assuntos educacionais, quando os textos libertários são considerados separadamente, notam-se diferenças quantitativas e qualitativas no tocante ao tratamento dispensado à matéria. No primeiro caso, pode-se diferenciar autores que se ocupam sistematicamente do assunto dos que o fazem de modo difuso e intermitente; no segundo caso, é possível estabelecer distinção entre autores que se limitam a criticar a educação “burguesa”, a propor genéricas reformulações no sistema escolar, e autores que, além disso, preocupam-se com os fundamentos de uma educação anarquista e estimulam ou apoiam a criação de escolas nas quais pratique-se, efetivamente, um ensino coerente com os princípios libertários.

Pode-se alegar que as desigualdades de tratamento apontadas, especialmente as de natureza qualitativa, derivam do fato de os diversos autores identificarem-se com diferentes correntes representativas do movimento (“mutualista”, “coletivista”, “comunista”). Nesse caso, porém, parece mais plausível a hipótese segundo a qual as diferenças devem-se sobretudo, ao fato de os militantes e simpatizantes terem vivido momentos distintos da história do movimento anarquista, história essa que acompanhou as mudanças da sociedade europeia, em geral, do movimento revolucionário, em particular. Circunstâncias que precisam ser devidamente consideradas ao se investigar as atividades dos anarquistas, quer no nível de produção teórica, quer no plano da prática revolucionária, as atividades no âmbito da educação, inclusive.⁶

Este texto não se ocupará com os pormenores dessa história, cujas linhas centrais

são do conhecimento geral. Para os propósitos deste artigo, é suficiente lembrar que a Europa de meados do século XIX, aquela na qual atuaram mais intensamente figuras como as de Proudhon (1804-1865) e de Bakunin (1814-1876), não era a mesma Europa do final do século XIX e início do século XX conhecida por, anarquistas comunistas como, E. Reclus (1830-1905), Kropotkin (1842-1921) e Malatesta (1853-1932).

Esta última geração de anarquistas conviveu com um quadro de situações novas, em grande medida adversas para o movimento, desconhecidas pelos militantes no passado. De fato, após 1876, divididas irreversivelmente as forças depositárias da mensagem revolucionária com o encerramento da I Internacional, os anarquistas assistiram à crescente aceitação, nos meios populares, das teses defendidas pelos “socialistas autoritários”, constataram o desenvolvimento dos sindicatos operários organizados e conheceram o fortalecimento dos partidos políticos que atuavam em sintonia com as propostas marxistas. A época dos acalorados debates no ambiente fechado dos congressos da Internacional havia passado definitivamente, e as condições, agora, exigiam a atualização do movimento aos novos tempos.

A nova geração de anarquistas assumiu esse encargo. Tratou, por um lado, de consolidar e de expandir a atuação do movimento nos meios operários, tarefa levada a efeito pelo “anarco-sindicalismo”. Contudo, o anarquismo não se considerava movimento de natureza classista, não pretendia resolver os problemas de *parte* da sociedade, mas, sim, de *toda* a sociedade. Por isso cuidou, de outra parte, de ampliar a propaganda da doutrina, de modo a envolver nos planos do movimento parcela da população representativa de outros segmentos sociais. Para tanto, estimulou o desenvolvimento do fenômeno designado por Kropotkin de “anarquismo literário”.⁷ O momento e as circunstâncias pediam a ampliação social da propaganda e a conseqüente intensificação da formação de “consciências literárias”. Sendo assim, tratou também de formular as bases de uma “educação anarquista”. O “anarco-sindicalismo”, o “anarquismo literário” e a “educação anarquista” não são fenômenos que surgiram aleatória e isoladamente; são eventos interligados e representam o esforço de expansão da propaganda anarquista na época.

Ao se considerar as relações do pensamento e do movimento anarquista com o tema educação convém, portanto, distinguir duas diferentes fases. A primeira corresponde, em linhas gerais, aos anos que medeiam entre 1840 e 1882, e foi marcada pela participação de Proudhon e de Bakunin nos debates sobre o assunto. O *Programa Educa-*

cional, elaborado em 1882, por um grupo de militantes reunidos no *Comitê para o ensino anarquista*, pode ser considerado o marco inicial da segunda, que se prolongou até as primeiras décadas do século XX. Kropotkin e Malatesta foram os principais protagonistas do movimento anarquista nessa época.

A primeira fase caracterizou-se, sobretudo, pela radical condenação do sistema educacional então vigente. O tom da crítica era de denúncia: o poder econômico, associado ao poder político, mantém as instituições de ensino submissas aos seus interesses particulares, e o sistema escolar, na sua totalidade, concorre, em última instância, para a perpetuação do regime capitalista, isto é, da sociedade dividida em classes. Proudhon foi implacável no seu comentário sobre a situação: “nossas escolas, quando não são estabelecimentos de luxo ou pretexto para sinecuras, são seminários da aristocracia. Não foi para o povo que se fundaram as escolas Politécnica, Normal, Saint Cyr, de Direito, etc.; foi para conservar, fortificar, aumentar a distinção das classes, para conservar e tornar irrevogável a cisão entre a burguesia e o proletariado”.⁸

Outros questionamentos que a partir desse momento marcaram a participação do movimento anarquista nos debates sobre assuntos educacionais, foram definidos nessa primeira fase. Aí se incluem a crítica à educação religiosa e a condenação da falta de unidade no ensino, acentuadamente dividido entre “educação científica” e “educação profissional”, entre “ensino” e “aprendizagem”. Também nesse caso beneficiava-se, de acordo com os anarquistas, a ordem social vigente: “separar, como é feito hoje, o ensino da aprendizagem (...) e reproduzir, sob outra forma, a separação dos poderes e a distinção das classes; os dois mais enérgicos instrumentos da tirania governamental e da subalternização dos trabalhadores”.⁹ E desde essa época as reformas no domínio da educação foram associadas ao processo de mudança da ordem social. Preocupado com a situação da classe operária, a mais duramente atingida, a seu ver, pelos efeitos do ensino dicotomizado, Proudhon preconizava, “em duas palavras, aprendizagem politécnica e o acesso a todos os graus: eis em que consiste a emancipação do trabalhador”.¹⁰

Com a morte de Proudhon, a discussão da matéria foi retomada por Bakunin, outro nome preeminente do pensamento e do movimento anarquista na fase em questão. De acordo com seus biógrafos, o ato de permanecer sentado e escrever era um verdadeiro tormento para Bakunin que desejava se dedicar, sobretudo, à conspiração e à construção de barricadas... Figura controvertida, habi-

tualmente lembrada pelo ardor com que se entregava às questões revolucionárias práticas, encontrou tempo, todavia, para refletir e escrever sobre as relações entre a educação e o êxito da revolução social.

As intervenções de Bakunin na área de educação fundamentavam-se, claramente, na concepção de *educação integral* concebida pelo educador Paul Robin, nome conhecido nos meios revolucionários, especialmente entre os anarquistas. Não admira, dessa maneira, Bakunin ter-se posicionado contra a existência de dois tipos de instrução, uma, aprimorada, reservada aos burgueses, e outra, simplificada, destinada aos trabalhadores. Tal duplicidade concorria, a seu ver, para o comprometimento de todo o trabalho revolucionário: “poderá a emancipação das massas operárias ser completa, enquanto a instrução que as massas recebem for inferior àquela que é dada aos burgueses, ou enquanto houver uma classe qualquer em geral, numerosa ou não, mas que, pelo nascimento, seja chamada aos privilégios de uma educação superior e de uma instrução mais completa? Pôr essa questão, não é revolvela?”. Sim, responderá Bakunin, pois “aquele que sabe mais dominará naturalmente aquele que sabe menos”, diferença suficiente, na sua opinião, para manter a sociedade dividida entre “uma massa de escravos e num pequeno número de dominadores, os primeiros trabalhando, como hoje, para os segundos”. Dessa forma, Bakunin não via outra solução senão reclamar “para o povo a *instrução integral*, toda a instrução, tão completa quanto permite a capacidade intelectual do século, a fim de que acima das massas não possa existir nenhuma classe que saiba mais do que elas, que as possa dominar e explorar”.¹¹

Estas são, em síntese, as notas distintivas da primeira fase em questão: um forte teor de denúncia na avaliação do sistema educacional da época e propostas genéricas de reformulação desse sistema, propostas essas que não chegaram, todavia, a se converter em ações concretas significativas.

A segunda fase contrasta fortemente com a primeira. Desta, o movimento herdou a mesma atitude questionadora em relação ao ensino “burguês” e à defesa da *educação integral*. O traço distintivo dessa nova fase deve-se, no entanto, aos trabalhos desenvolvidos por uma outra geração de militantes e simpatizantes no campo da teoria e da prática educacional, com o que as relações entre o movimento anarquista e o tema educação ganharam feições inteiramente novas.

As diferenças começaram a se manifestar, nitidamente, a partir das duas últimas décadas do século passado. Os anarquistas, nessa ocasião, não se limitaram, como antes,

a proclamar as virtudes da educação, protestar contra a educação dominante e propor genéricas mudanças no ensino. Trataram de formular, de um modo sistematizado, os pressupostos que deveriam orientar a *educação libertária* e passaram a colocar em prática, ou, então, a apoiar, propostas educacionais que pareciam adequadas aos seus propósitos revolucionários, como bem ilustram o *Programa Educacional do Comitê para o ensino anarquista*, de 1882, redigido com a participação de importantes militantes da época, os trabalhos de Paul Robin sobre a *educação integral* e o envolvimento com a *educação racionalista* desenvolvida por Francisco Ferrer. Nessa Fase, os anarquistas demonstraram incansável disposição para desafiar os métodos e objetivos da educação oficial (estatal) e da educação dogmática (confessional), por intermédio da criação de Centros de Estudos, Escolas “Livres”, “Modernas” ou “Racionalistas” e Universidades “Livres” ou “Populares”.

No próximo item serão apresentadas as idéias educacionais de Robin e de Ferrer, que tão boa acolhida tiveram nos meios anarquistas. Antes disso, porém, vale conhecer os termos do referido *Programa Educacional* preparado, em 1882, pelo *Comitê para o ensino anarquista*.

Várias personalidades do movimento libertário do final do século XIX, entre as quais Kropotkin, Elisée Reclus, Louise Michel, Jean Grave e Carlo Malato, integrantes do mencionado *Comitê*, reuniram-se, naquela data, com o objetivo de definir as normas básicas que deveriam orientar as atividades do movimento no campo do ensino. O educador Paul Robin, nessa época, já inteiramente identificado com o anarquismo, certamente participou da elaboração do documento.

De acordo com o *Programa Educacional*, o esforço inicial dos militantes e simpatizantes, ao se envolverem em assuntos educacionais, deveria estar voltado para a supressão de três práticas habituais nas escolas, muito nocivas, a seu ver, para a formação do indivíduo: a disciplina, os *programas* e as *classificações*. A disciplina deveria ser suprimida, pois causa a “dispersão” e a “mentira” entre os alunos. Os programas deveriam ter o mesmo destino porque “anulam a originalidade, a iniciativa e a responsabilidade” das crianças. Por fim, a escola deveria deixar de ser fonte de comportamentos baseados na “rivalidade”, na “inveja” e no “rancor”, e, para tanto, deveriam ser abolidas as classificações destinadas a diferenciar os alunos entre si.

Uma vez suprimidas tais práticas “nocivas”, o ensino, prossegue o *Programa Educacional*, poderá ser verdadeiramente inte-

gral, racional, misto e libertário. Integral, porque poderá “favorecer ao desenvolvimento harmonioso de todo o indivíduo e fornecer um conjunto completo, coerente, sintético e paralelamente progressivo em todos os domínios de conhecimento intelectual, físico, manual e profissional, sendo as crianças exercitadas nesse sentido desde os primeiros anos”. *Racional*, porque, “fundamentado na razão e conforme princípios da ciência atual, e não na fé; no desenvolvimento da dignidade e da independência pessoal, e não na piedade e na obediência; na abolição da ficção divina, causa eterna e absoluta da servidão”. *Mista*, “isto é, favorecer a co-educação sexual numã comunhão constante, fraternal entre meninos e meninas”. Essa co-educação, esclarece o documento, “ao invés de constituir um perigo, afasta do pensamento da criança as curiosidades malsãs e torna-se uma ocasião para sábias condições que preservam e asseguram uma alta moralidade”. Finalmente, o ensino poderá ser *libertário*, ou seja, “numa palavra, consagrar em proveito da liberdade o sacrifício progressivo da autoridade, uma vez que o objetivo final da educação é formar homens livres que respeitem e amem a liberdade alheia”.¹²

III – A Participação de Robin e de Ferrer

No estudo das atividades educacionais desenvolvidas pelo movimento anarquista costuma-se destacar – e não sem razão – a sua aproximação das idéias de Francisco Ferrer. Isso, contudo, ocorreu no princípio deste século. Anteriormente, o movimento encontrou grande parte da inspiração para aquelas que seriam conhecidas como suas concepções educacionais na pessoa de Paul Robin, um “educador no sentido mais profundo da palavra, uma das maiores figuras, senão a maior, da pedagogia socialista, e uma figura esquecida”, de acordo com o relato de Dommanget.¹³

O nome do educador Paul Robin e a sua concepção de *Educação integral* estão intimamente ligados às idéias e práticas educacionais levadas a efeito pelo movimento anarquista. O seu envolvimento com o movimento revolucionário do século XIX data de 1867, quando ocorreu o II Congresso da Internacional, em Lausane.

Estava prevista a discussão, nesse Congresso, do tema *ensino integral*, e ele foi encarregado de preparar um informe especial sobre o assunto. Naquela oportunidade o tema não foi debatido, mas aprovou-se uma resolução que preconizava “o ensino científico, profissional e produtivo”, recomendando-se, também, “colocar em estudos um programa de ensino integral”, e outras medidas, tais como, a organização de escolas-oficinas, eliminação de todo o ensino religioso.

adoção de uma língua universal e execução de uma reforma da ortografia, no interesse da “unidade dos povos e da fraternidade das nações”.¹⁴

No III Congresso da Internacional (Bruxelas, 1868), Robin apresentou, conforme o combinado, um “programa de ensino integral”. Suas propostas, segundo o relato de Dommanget, foram aprovadas: “o informe de Robin sobre o ensino integral foi adotado, assim como esta resolução, conforme o seu desejo e o de Marx: “O Congresso, reconhecendo que é impossível, no momento, organizar um ensino racional, convida as deferentes seções para criar cursos públicos, segundo um programa de ensino científico, profissional e produtivo, para remediar, no que for possível, a insuficiência de instrução que os operários recebem atualmente”.¹⁵

Mais tarde, com os acontecimentos que provocaram a cisão entre anarquistas e marxistas, na Internacional, Robin tomou o partido dos primeiros. A presença das suas idéias é facilmente verificável, como se disse anteriormente, na redação do *Programa Educacional do Comitê para o ensino anarquista*.

Em que consiste, afinal, a *educação integral* proposta por Robin, que encontrou tão favorável acolhida nos meios revolucionários, quer entre os marxistas, quer entre os anarquistas? “A palavra *integral*, aplicada à educação, compreende estes três qualificativos: física, intelectual e moral, e indica, ademais, um contínuo relacionamento entre estas três divisões. A educação integral não é, de maneira alguma, a acumulação forçada de um número infinito de noções sobre todas as coisas; é cultura, desenvolvimento harmônico de todas as faculdades humanas, saúde, vigor, beleza, inteligência e bondade, e repousa exclusivamente sobre realidades experimentais, desprezando as concepções metafísicas baseadas puramente na imaginação ou no sentimento”.¹⁶

Da forma como foi pensada por Robin, a educação integral deixa, portanto, de se basear em “idéias *a priori*, fundadas na tradição” e de partir de “supostas revelações de seres imaginários superiores ao homem”; proceder assim é característica da educação tradicional, cujos educadores, equivocadamente, “julgam saber tudo”. No campo da educação integral as coisas passam-se de modo diferente: “a grande ciência dos educadores integrais consiste em saber que sabem pouco; porém, o que sabem, sabem verdadeiramente, pois estão no caminho certo dos descobrimentos e avançam com segurança”.¹⁷

A *educação física* “compreende o desenvolvimento muscular e cerebral, satisfaz a

necessidade de exercício de todos os órgãos passivos e ativos, necessidade indicada como lei pela fisiologia”.¹⁸ A *educação intelectual* “consta de duas classes de matérias absolutamente distintas: as questões de opinião, variáveis, discutíveis, causa de querelas, de antagonismos e de rivalidades; as questões de fato, de observação, de experiência, com solução idêntica para todos os seres. O ensino antigo ocupa-se, quase exclusivamente, das primeiras e descuida as segundas. O ensino novo, pelo contrário, deve diminuir o mais possível o número e a importância das primeiras em benefício das segundas”.¹⁹

A *educação moral*, finalmente, ocupa uma posição ímpar na educação integral. Ela é “sobretudo, obra de influência, resultado de uma vida normal em um meio normal. O regimento fisiológico e a direção geral do pensamento, pelo conjunto do ensino, formam seus principais elementos”. No âmbito da educação moral Robin destaca, de um lado, a necessidade “de excluir as idéias falsas e desmoralizadoras, as preocupações mentirosas, as imprecisões horripilantes, tudo o que possa lançar a imaginação fora do verdadeiro, na perturbação e na desordem, as sugestões malsãs, a excitação à vaidade, suprimir as ocasiões de rivalidade e de inveja; assegurar a visão contínua de coisas tranquilas e ordenadas; organizar a vida com simplicidade, ocupada, variada, animada, entre trabalhos e jogos; desenvolver o uso gradual da liberdade e da responsabilidade; ensinar, sobretudo, com o exemplo e se empenhar em fazer reinar a felicidade”.²⁰

Outro aspecto particularmente importante da educação moral é a co-educação sexual, praticada “de modo constante, fraterno, familiar, de crianças e adolescentes, convivência que dá ao conjunto dos costumes uma serenidade particular e, longe de constituir o perigo sobre o qual insiste a hipocrisia da moda, dá, nas prudentes condições em que deve ser estabelecida, uma garantia de preservação”.²¹

Coroando o relacionamento que deve existir entre as três dimensões da educação, Robin insistia na união entre a teoria e a prática: o estudo da natureza, através da observação; o estudo da indústria, nas fábricas; o estudo das ciências, nos laboratórios e nos observatórios. “O estudo teórico nos livros não deve vir senão depois do estímulo dado pela prática real, para completar o coordenar os elementos por ela ministrados”.²²



À semelhança do que ocorreu com Paul Robin, também o nome de Francisco Ferrer

tem sido injustamente ignorado pela literatura especializada.

Ferrer não era anarquista, mas um “republicano ardente”. Isso não significava pouco na Espanha no final do século XIX e início do século XX, país subjugado por um governo monárquico, comprometido com o mais tradicionalista e retrógrado ramo do clero católico. Não era fácil, nem simples, nessas condições, a sobrevivência de um movimento de oposição organizado. Não obstante, essa oposição era atuante, justamente porque aglutinava todas as forças “progressistas”, representadas, na época, pelas correntes republicanas: liberal, socialista, anarquista, cooperativista, às quais se juntavam as sociedades de livre-pensadores.

Exilado na França, Ferrer integrava esse amplo arco de oposição ao regime monarquista espanhol e ao seu aliado, o clero católico. Particularmente interessado nos problemas educacionais, suas propostas, nesse assunto, encontravam excelente receptividade e apoio nos meios anarquistas, especialmente entre os grupos adeptos das idéias de Kropotkin.

Os princípios da *educação racionalista* formulada por Ferrer, encontram-se reunidos no livro *La Escuela Moderna*. Profundamente anticlerical, Ferrer condenava as escolas católicas. Na Espanha, assim como em toda a parte onde a Igreja detinha o controle de uma parte significativa do sistema escolar, praticava-se, a seu ver, “uma pedagogia medieval, subjetiva e dogmática que, ridiculamente, parte de um critério infalível”.²³ As consequências dessa pedagogia não poderiam ser piores: “o indivíduo formado na família com seus desenfreados atavismos, com os erros tradicionais perpetuados pela ignorância das mães, e, na escola, com algo pior que o erro, que é a mente sacramental imposta pelos que dogmatizam em nome de uma suposta revelação divina, ingressa deformado e degenerado na sociedade, e não se pode exigir dele, por uma lógica relação entre causa e efeito, senão resultados irracionais e perniciosos”.²⁴

Ferrer não se opunha apenas ao ensino religioso. Tampouco lhe agradara a tão comentada quanto elogiada experiência francesa no domínio da educação laica. As chamadas “escolas laicas”, fossem ou não francesas, “não mais que políticas ou essencialmente patrióticas e anti-humanitárias”.²⁵ O contato mantido com tais escolas, durante os quinze anos de residência na França, não foi, de fato, nem um pouco animador para ele: “resistia a acreditar que a democracia francesa, que tão ativamente trabalhava para a separação da Igreja e do Estado, que de tal modo havia provocado as iras clericais e que

havia adotado o ensino obrigatório e laico, incorresse no absurdo do ensino desfigurado ou do ensino deturpado; porém, tive de me render à evidência". Nas obras assinadas por partidários do laicismo, na França, constata-se "que Deus era substituído pelo Estado, a virtude cristã pelo dever cívico, a religião pelo patriotismo, a submissão e a obediência ao rei, ao aristocrata e ao clero pelo acatamento ao funcionário, ao proprietário e ao patrão".²⁶ Os resultados desse ensino não eram, assim, diferentes daquele praticado nas escolas religiosas: "irracionais e perniciosos".

Desapontado com a educação "política" ministrada pelas escolas laicas e com a "pedagogia medieval, subjetiva e dogmática" das escolas católicas, formulou a sua concepção de ensino racionalista: "a idéia de ensino não deveria ser acompanhada de nenhum qualificativo; responde unicamente à necessidade e ao dever que sente a geração que vive na plenitude de suas faculdades de preparar a nova geração, entregando-lhe o patrimônio da sabedoria humana. Isto, que é perfeitamente racional, praticar-se-á em épocas futuras". Naquele momento, porém, isso era impraticável: como "enfrentamos o ensino religioso e o ensino político (...) a estes é necessário opor o racional e o científico".²⁷

O ensino racional "não se parecerá ao ensino religioso, porque a ciência demonstrou que a criação é uma lenda e que os deuses são mitos e, por conseguinte, abusa-se da ignorância dos padres e da credulidade das crianças, perpetuando a crença num ser sobrenatural, criador do mundo, e ao qual pode-se recorrer com súplicas e preces para alcançar toda a sorte de favores". Longe disso, o ensino racional "consiste em demonstrar à infância que, em consequência de um método puramente científico, quanto mais se conheçam os produtos da natureza, suas qualidades e a maneira de os utilizar, mais abundantes serão os produtos alimentícios, industriais, científicos e artísticos úteis, convenientes e necessários à vida, e com maior felicidade e profusão sairão das nossas escolas homens e mulheres dispostos a cultivar todos os ramos do saber e da atividade, guiados pela razão e inspirados pela ciência e pela arte, que embelezarão a vida e justificarão a sociedade". Sendo assim, contra o ensino religioso "não percamos, pois, o tempo, pedindo a um deus imaginário o que unicamente podemos encontrar no trabalho humano"; contra o ensino político, "não percamos, pois, o tempo, pedindo a outros o que nos corresponde e podemos obter por nós mesmos". O ensino racional e científico há de persuadir, conclui Ferrer, "os futuros homens e mulheres que não devem esperar nada de nenhum ser privilegiado (fictício ou real); e que podem esperar tudo da sua pró-

pria razão e da solidariedade livremente organizada e aceita".²⁸

Muitas são as páginas do livro dedicadas à narração do funcionamento e da organização da Escola Moderna de Barcelona. É muito significativo, contudo, essa exposição iniciar-se com o capítulo "*Co-educação de ambos os sexos*". "O que palpita, o que vive por todas as partes nas nossas sociedades cristãs como resultado e fim da evolução patriarcal, é a mulher não se pertencer a si mesma, sendo nem mais nem menos que um adjetivo do homem (...) que a oprime e lhe impõe silêncio, ou trata-a como uma criança mimada". A perpetuação desse padrão de relacionamento ao nível tão elementar das relações entre o homem e a mulher, comprometia, irremediavelmente, a possibilidade de êxito de toda e qualquer idéia de uma sociedade livremente organizada e aceita", como era o seu desejo. Por esse motivo, a co-educação sexual tinha para ele "uma importância capitalíssima", pois "era, não só uma circunstância indispensável para a realização do ideal que considero o resultado do ensino racionalista, mas o ideal mesmo, começando sua vida na Escola Moderna, desenvolvendo-se progressivamente e sem qualquer exclusão e inspirando a certeza de chegar ao objetivo pré-fixado". A escola mista daria a ambos os sexos a mesma educação, proporcionaria o desenvolvimento das mesmas inteligências e permitiria, enfim, "que humanidade feminina e masculina se entrelaçassem desde a infância, chegando a ser a mulher não apenas verbalmente, mas na realidade, verdadeiramente a companheira do homem".²⁹

A co-educação, porém, não significava apenas reunir, na mesma sala, meninos e meninas. O conceito, para Ferrer, era bem mais abrangente e compreendia a reunião, na mesma escola, na mesma sala, de crianças pertencentes a diferentes classes sociais. Além da co-educação sexual, Ferrer defendia a idéia de uma co-educação social. Esta configurava-se um requisito para a educação racional: "poderia ter fundado uma escola gratuita", reconhece; "porém, uma escola para crianças pobres não poderia ser uma escola racional, porque, se não lhes ensinasse a credulidade e a submissão como nas escolas antigas, seriam levadas forçosamente à rebeldia; surgiriam nelas, espontaneamente, sentimentos de ódio. Porque o dilema é irredutível; não existe meio termo para a escola exclusiva da classe deserdada; ou o acatamento pelo erro e a ignorância sistematicamente sustentados por um ensino falso, ou o ódio aos que a julgam e exploram". Entretanto, também para as crianças ricas não pode haver uma escola racional: "a força mesma das coisas vai levá-las a ensinar a conservação do privilégio e o aproveitamento das suas vantagens".³⁰

O problema da co-educação social “é delicado”, confessava o educador: “serei muito claro: os oprimidos, os expoliados, os explorados haverão de ser rebeldes, porque exigirão seus direitos até conseguirem sua completa e perfeita participação no patrimônio universal. Porém, a Escola Moderna atua com as crianças, preparando-as, pela instrução e pela educação para serem homens, e não antecipa amores nem ódios, adesões nem rebeldias, que são deveres e sentimentos próprios dos adultos. Em outras palavras, não quer colher o fruto antes de haver produzido pelo cultivo, nem quer atribuir uma responsabilidade sem haver dotado a consciência das condições que deverão constituir seu fundamento: aprendam os meninos a ser homens, e quando o forem, declarem-se em boa hora rebeldes”.³¹

Em outros capítulos, o educador espanhol defende a idéia de se estabelecer um serviço de “proteção e instrução higiênica nas escolas, e expõe o seu ponto de vista favorável à prática dos jogos como método de educação (Cap.VII); no Capítulo VIII, trata da formação do professorado para as Escolas Modernas e do seu treinamento para atingir um bom aproveitamento nas novas condições de trabalho.

No Capítulo X, *Nem prêmio nem castigo*, argumenta contra a prática dos exames, das notas, dos concursos e das classificações no sistema escolar: “o ensino racional é antes de tudo um método de defesa contra o erro e a ignorância. Ignorar verdades e acreditar em absurdos é o predominante em nossa sociedade, e a isso se deve a diferença de classes e o antagonismo dos interesses com a sua persistência e sua continuidade. Admitida a praticada, a co-educação de meninos e meninas e de ricos e pobres, quer dizer, partindo da solidariedade e da igualdade, não haveríamos de criar uma nova desigualdade”.³²



O envolvimento dos anarquistas com as idéias educacionais de Ferrer foi estimulado, sobretudo, pela mais conhecida obra do educador espanhol, a Escola Moderna de Barcelona, fundada em 1901.

Os libertários deram integral apoio a essa iniciativa e recomendaram, com veemência, que fosse largamente imitada nos meios revolucionários, por entenderem que se tratava da melhor expressão prática dos princípios proclamados pelo *Programa Educacional* de 1882. Explica-se, assim, a disseminação de Escolas “Modernas”, “Livres” ou “Racionalistas” não só na Europa (Espanha, Suíça, Holanda), mas, também, na América Latina (Argentina, México, Uruguai e Brasil).

NOTAS

1. Kropotkin, P. *A questão social: o anarquismo em face da ciência*. São Paulo, Biblioteca Prometeu, s/d., p.240.
2. Malatesta, E. Apud Richards Vernon. *Malatesta, Pensamiento y acción revolucionários*. B.Aires, Proyección, 1974, p.41.
3. Id.íbid., p.20. 4. id., p.43.
5. Arvon, Henri. *El anarquismo en el siglo XX*. Madrid, Taurus, 1981, p.157.
6. Sobre o assunto, consultar principalmente Nettlau, Max. *La anarquía a través de los tiempos*. Barcelona, Júcar, 1977.
7. Kropotkin, P. Folletos revolucionários II. Barcelona, Tusquets, 1977, pp. 123-141.
8. Prodhon, P.-J. *Idée générale de la révolution au XIXe. siècle*. Paris, Marcel Rivière, 1923, p.327.
9. Id. íbid.
10. Id. *De la justice dans révolution et dans l'Église*. Paris, Marcel, Rivière, 1932, p.92.
11. Bakunin, M. “A instrução integral”. In. *O socialismo libertário*. Lisboa, Iniciativas Editoriais, 1976, p.35. (Grifado no original).
12. Kropotkin, P. *Oeuvres*. Paris, Maspero, 1976, pp.200-201.
13. Dommanget, Maurice. *Los grandes socialistas y la educación: de Platón a Lenin*. Madrid, Fragua, 1972, p.349
14. Id. íbid., pp. 351-352. 15. Id., p. 352.
16. Mayol, Albert. *Boletín de la Escuela Moderna*. Barcelona, Tusquets, 1977, p.121.
17. Id. íbid. 18. Id. 19. Id., p. 122. 20. Id., p. 124. 21. Id. 22. Id., p. 123.
23. Guardia, Francisco Ferrer, *La Escuela Moderna*. Barcelona, Imprenta Elzeviriana-Borrás, Mestres y Cia., 1912, p.45.
24. Id. íbid., p. 25. 25. Id., p. 119. 26. Id., p. 115. 27. Id., p. 118. 28. Id., pp. 119-121. 29. Id., pp. 51-53. 30. Id., pp. 60-61. 31. Id. 32. Id., p. 103.

Os aspectos verbais na relação dominante-dominado

**ERMINIO GIUS
GIOVANNI PREVIATO**

O conceito primitivo de “pecking-order”, introduzido por Schjelderup-Ebbe, em 1922, e atribuído a uma particular hierarquia social que se forma entre os animais que vivem em comunidade, tornou possível aos componentes conhecer-se e situar-se em seus respectivos papéis.

Neste quadro, o animal, cujo comportamento não era limitado e controlado por outro, chamava-se dominador; enquanto ao que tocava a sorte contrária se chamava dominado ou subordinado.

O conceito polar dominante/dominado estendeu-se gradualmente no campo da psicologia animal e foi usado, sempre com maior frequência, para estudar as estruturas de grupo. Vista a utilidade e o interesse de tal conceito, competentes pesquisadores introduziram estudos no campo humano. Merei (1949), Gellert (1961, 1962), Sherif-Sherif (1964), Mc Grew (1972) e Omark-Edelman (1973) foram os pioneiros em investigar a organização de grupos de crianças, dando atenção a estes parâmetros.

Mais recentemente encontramos Savin-Willims (1977), Abranovich-Strayer (1978) e Previato-Gius (1983). Estas últimas pesquisas referiam-se, sobretudo, à relação que se instaurava no grupo e às modalidades que o caracterizavam, garantindo-lhe a estabilidade. Os comportamentos focalizados referiam-se a outras variáveis como a territorialidade (SUNDSTROM e ALTMAN, 1974), ou a ocupação de posições de prestígio (BLOOD-LIVANT, 1957); o uso prioritário em certos brinquedos e o consumo de alimentos (CASTELL, 1970). Enfim, a percepção e a atribuição das categorias dominante/dominado aos próprios companheiros de grupo (PREVIATO/GIUS, 1983).

Denominador comum a todas estas pesquisas era que o comportamento dominante/dominado ficava implicitamente reservado aos aspectos não verbais da interação. Reconhecida a importância e a extensão das modalidades verbais nas interações humanas, alguns autores fizeram os primeiros passos relacionando o binômio dominante/dominado à variável verbal do comportamento. Leighton, Stollak e Ferguson (1971) estudaram rigorosamente a comunicação humana, limitando-se, porém, somente aos aspectos que a acompanham, como a frequência das intervenções ou a duração das mesmas. A linguagem, os seus conteúdos, a sua articulação permanecem ainda um objetivo amplo mas inexplorado, não obstante a sua indubitável importância na influência e no controle social. Impelidos por certa presunção, aventuramo-nos neste universo simbólico que envolve e condiciona o homem. Não se desconhece, porém, na linguagem verbal, a multiplicidade da formulação, a complexidade da articulação e a força de sua função.

Nossa primeira preocupação, pois, foi a de focalizar um objetivo ao mesmo tempo fundamental e simples, mas que fosse referente ao nosso argumento geral de dominação/submissão. Em outras palavras, propomo-nos ver se existe uma relação entre a posição ocupada pelos participantes em uma categoria de dominação/submissão e a linguagem que é utilizada para formulá-la e, eventualmente, conservá-la. A linguagem vem, talvez, a assumir quase um poder “mágico” sobre o indivíduo e através de sua capacidade estimulante ou inibidora o influencia e controla.

A identidade do dominador e do dominado é precisada e definida pelas formulações verbais que os interlocutores utilizam.

Com base nas expressões de identidade atribuídas, de comportamentos prescritos ou de sentimentos provocados, o indivíduo constrói a própria imagem em relação ao seu interlocutor.

Em um contexto interpessoal deste gênero, os sujeitos não podem deixar de interagir. A linguagem reflete e determina avaliações, sentimentos, fantasias que, na cadeia falada, vêm continuamente confirmados ou repelidos donde se tornam presentes mistificações, conclusões, desqualificações, “double bind”, condicionando e confundindo os próprios sujeitos. Abordando o problema em sua forma mais elementar daremos um breve perfil do conceito polar dominante/dominado. Em seguida, destacamos a função da linguagem no controle social. Finalmente, apresentaremos uma primeira investigação que liga a relação dominante/dominado a particulares acentuações lingüísticas.

a) A relação dominante/dominado

A insuficiência e insatisfatoriedade das explicações fundadas exclusivamente na individualidade do sujeito induziram os pesquisadores e os teóricos a alargarem sua ótica de investigação, destacando e privilegiando a interdependência dos fenômenos presentes à pessoa, ao invés de isolá-la de seu contexto. Neste modo, resulta outra realidade, embora mais complexa e não menos irreal.

Para Laing (1969), a fim de que uma identidade tenha um sentido, exige-se a presença de um semelhante que a defina e a reconheça. O homem nasce e morre, forma-se ou deforma-se, progride ou regride num contexto de relações interpessoais. O seu mundo emocional – impregnado de frustrações, temores, raivas e desilusões; inibido por sentimentos de culpa ou de vergonha; animado por sentimentos de exaltação ou imobilizado por momentos de depressão – nutre-se e vive num quadro intersubjetivo. O seu destino e a modalidade de sua existência não são estranhos aos das pessoas emocionalmente significativas das quais participa.

A forma de relação, tomada em consideração, apresenta-se como a mais frequente e a mais universal. Em todas as relações de interdependência que se estruturam não somente entre os indivíduos, mas também entre grupos, aparece, antes ou depois, uma modalidade hierárquica de interrelação, a que corresponde o conceito polar de dominação/submissão. Nenhuma cultura ou sociedade pode eximir-se a configurar-se segundo este modelo, seja ele real ou simbólico. De maneira provisória ou permanente, a história dos indivíduos e da humanidade não

é outra coisa que uma dialética em que os participantes procuram ocupar a posição de dominante ou pelo menos se esforçam por evitar a posição de dominado.

Dirigindo nossa atenção a situações mais próximas de nós, detemo-nos nas relações interindividuais. Num quadro em que a interdependência acontece quase exclusivamente no plano verbal, pode-se confrontar tal relação ao modelo interpessoal que se estabelece entre hipnotizador e hipnotizado. Tal situação reflete e condensa em si todas as características da relação: trata-se de uma realidade interpessoal, que se situa num nível nitidamente simbólico-pedagógico, que age através das funções semântico-verbais da linguagem. Se a realidade do modelo dominante/dominado não se apresenta como novo, a conceituação e o seu destaque o são.

Bowen (1978) na sua abordagem do sistema familiar, embora prefira o uso de outra terminologia, não nega que o significado e a realidade a que se refere dizem respeito ao uso dos conceitos de que estamos tratando. “A clinical manifestation of the problem is the domination/submission issue. The overadequate one is seen as dominating and the inadequate one as forced to submit” (p. 19). Por “hiperadequado” entende a pessoa dominante e autoritária. Mas, por “inadequado” faz referência à pessoa que aparece como desprovida de recursos, dependente e compelida à submissão. Haley (1963) significava a mesma realidade quando, fazendo referência à relação, apontava o dominante como o sujeito que dá, que ensina, que toma iniciativa, que critica a ação de terceiros, enquanto o dominado é o que recebe, aprende, é objeto de juízo e crítica.

Watzlawick, Beavin, Jackson (1967) formulam a mesma idéia, servindo-se, porém, de outros termos. Estes autores, apoiados em pesquisas anteriores, deixam filtrar a idéia de um modelo comportamental polar, classificado como modelo de “imposição” e modelo de “subordinação”. Modelos conceitualmente distintos, mas interdependentes e repetitivos. Efetivamente, uma experiência emanada de imposições estimula a ingerências sempre mais frequentes e sempre mais intensas. De outro lado, um gesto de subordinação predispõe e prepara a outras abdições e concessões, encorajando e reforçando este padrão comportamental. Na realidade, porém, a atitude de imposição nem sempre induz um comportamento de submissão. Não raramente, contudo, conforme o conhecido princípio de física, segundo o qual a uma ação corresponde uma reação igual e contrária, a intrusão do dominante faz insurgir uma contra-reação não menos dominante, gerando, deste modo, situações sempre competitivas, às vezes de desafio, frequentemente conflituosas.

Segundo os autores citados acima, existem três modos pelos quais dois sujeitos, interagindo, estruturam a própria relação. A primeira relação é dita complementar, que, traduzida segundo a nova terminologia, corresponde à estrutura hierárquica do modelo dominante/dominado. Um dentre os participantes ocupa uma posição de superioridade, tendo direito de precedência em tudo. É chamada, também, por outros, posição “one-up”. Ao contrário, o segundo participante ocupa uma posição de inferioridade, sendo constrangido a agir segundo as diretivas do primeiro. É também chamada posição “one-down”. Neste caso, o sujeito é controlado e, por sua vez, é incapaz de controlar.

A segunda relação, definida como simétrica, corresponde à relação que surge quando ambos os participantes querem ocupar a mesma posição, geralmente a posição de dominante, mas não raramente a posição de submisso. Há um tipo de retroação em que cada um procura reequilibrar e fechar a transação, impedindo a conclusão na típica relação dominante/dominado. Os indivíduos controlam-se mutuamente. A iniciativa de um é contrabalançada pela de outro. As concessões do primeiro são percebidas como convite a fazer outras concessões pelo segundo. Tal relação, não podendo existir indefinidamente, retornará, antes ou depois, à primeira relação segundo o modelo dominante/dominado.

Existe, finalmente, uma terceira relação, chamada “metacomplementar”. Não é outra coisa senão uma pseudo-relação dominante/dominado. Neste caso, as aparências não correspondem à realidade subjacente. O verdadeiro dominante é a pessoa submissa, como verdadeiro submisso é, em realidade, o dominante. Este último, de fato, age só por incumbência ou por uma delegação recebida do submisso através de canais metacomunicativos.

A função dominante/dominado

O conceito dominante/dominado diz respeito às pessoas que tomam a iniciativa de estruturar a relação, controlá-la, influenciá-la, dirigi-la, estabelecendo identidade, papéis e normas, determinando o que se deve observar, evitar ou impedir. É o dominante que, em definitivo, decide o que pode e deve suceder na relação, isto é, aquilo que tem o direito de existir e aquilo que deve ser eliminado. Estabelece, também, o lugar, o tempo e a modalidade. A aceitação incondicional e a execução passiva das normas estabelecidas por parte do submisso convalida e cristaliza a relação dominante/dominado.

Em geral, a formação e a evolução de tal estrutura não é assim tão rápida como se poderia pensar. É só através de movimentos e contramovimentos, de propostas e contrapropostas, de iniciativas e contrainiciativas, de recusas e concessões, de resistências e correções que os sujeitos plasmam, pouco a pouco, a sua relação. Excluído o caso em que os sujeitos decidem abandonar ou se recusam a estabelecer a mínima relação (que também se torna um modo de interagir), verifica-se que os indivíduos que vivem juntos não podem deixar de definir a própria relação e de nela definir-se. A omissão de tal posição, deixaria os participantes numa situação confusa, caótica e imprevisível. Para evitar esta desordem e a ansiedade que esta provoca, os sujeitos estabelecem identidades e comportamentos, atribuições e informações e os assumem. No campo humano, este trabalho implica uma formulação verbal e recíproca, mais ou menos conhecida e mais ou menos explícita. A natureza do “si mesmo” vem, assim, a delinear-se e a configurar-se, facilitando previsões e expectativas nos confrontos ao comportamento dos outros.

O binômio dominante/dominado não é estranho a esta norma. Os dois sujeitos tentam estabelecer uma identidade própria em relação à do outro e procuram formulá-la verbalmente. Cada um, através de sua ação verbal, a que estamos tratando, embora não seja a única, impõe ao outro uma identidade e a junção de certos comportamentos correspondentes não somente pode refletir a realidade que é referida, mas amiúde transforma um incipiente desejo em realidade efetiva.

A relação dominante/dominado não é outra coisa que o resultado de um confronto em que cada um procura qualificar a identidade do outro, induzi-lo a outros comportamentos, sugerir certos sentimentos, predispor a certas expectativas, fixando, deste modo, o seu papel. Será dominante aquele que conseguir fazer ao outro aceitar a definição que lhe envia, anulando, modificando e redefinindo tudo o que recebe. O dominado torna-se tal só na medida em que responde conformando-se às perspectivas do outro, fechando e lacrando a relação quase sempre com desvantagem própria.

O dar e receber uma identidade permite configurar os sujeitos, fazê-los sair do amorfismo em que se encontram, garantir-lhes a estabilidade da relação, justificar a escolha e o abandono de certos comportamentos, de dar segurança ao que deve suceder, de oferecer, enfim, uma capacidade de previsão e de controle.

A identidade que alguém se dá, independentemente do fato que seja mais ou menos desejada, ou a identidade que lhe vem atribuída, independentemente que seja real

ou imaginária, pode ser discordante se não propriamente incompatível. Confusão, vergonha, culpa, frustração nascem quando ao sujeito vem atribuída uma identidade em que não se reconhece, ou lhe vem desconfirmada aquela que crê ter. Não menos ansiosa é a situação em que o sujeito se alterna entre identidades ambivalentes sem nunca chegar a fixar-se definitivamente em nenhuma.

Função do dominante é a de chegar a definir a identidade do outro e, com essa, induzi-lo a assumir comportamentos. O dominante, também, reserva-se o poder de reinterpretar e corrigir segundo as circunstâncias, a definição já dada*. A relação dominante/dominado torna-se uma realidade na medida em que o outro sujeito se deixa influenciar, aceitando quanto o primeiro diz e confirmando, de qualquer modo, a definição que recebeu.

b) A linguagem na relação dominante/dominado

Focalizado na relação dominante/dominado, é objetivo de nossa pesquisa colocar em evidência o aspecto fundamental que consiste em formular, atribuir e fazer aceitar a cada um a própria identidade, quer-se, agora, tomar em consideração a modalidade através da qual os sujeitos envolvidos na relação exprimem e comunicam a imagem que têm dos outros e de si.

O conceito de comunicação indica a interação e a interdependência entre dois ou mais indivíduos. A teoria da comunicação, além de advertir ao duplo valor da mensagem, que é a de não somente dar uma informação, mas também de prescrever uma ordem, reconhece a multiplicidade dos canais comunicativos. Fundamentalmente dois: o análogo e o digital. A presente pesquisa quer ser uma abordagem na dimensão verbal da comunicação, sobretudo na relação dominante/dominado, onde precisamente sublinharemos a importância da linguagem e sua função de influência e controle social.

Já Watzlawick e outros (1967) reconhecem a importância da dimensão pragmática da comunicação, distinguindo-a precisamente da sintática que é de competência do teórico da informação e da semântica, cujo interesse prevalente diz respeito ao significado da comunicação. Muitas são as pesquisas que, sob o perfil pragmático, demonstram como a linguagem se torna instrumento de controle e de influência, implicando, por consequência, que o que é melhor equipado linguisticamente, ocupará na relação uma

posição de superioridade. Rudestam (1978), recolhendo a idéia de Korzybski, segundo a qual o homem não se dá conta do extraordinário poder que tem a linguagem até a de tornar-se submetido, acrescenta que este instrumento altamente simbólico joga com um papel não indiferente nas interações sociais, tornando-se uma componente necessária no construir e mediar representações interiores e simbólicas do mundo do sujeito.

O pensamento de Lacan é toda uma demonstração da importância da linguagem. Para este autor francês, o sujeito é, primeiramente, um ser falante e ambicioso. A pessoa nasce num universo preestabelecido e entretido de linguagem. O homem é o produto da linguagem que entende e utiliza. Blakar (1979) reconhece na linguagem um instrumento ou poder social não desprezável. Sendo imersos e movendo-se num mundo em que a linguagem ocupa um papel de primeira ordem, quem possui sua riqueza e poder chega a dar melhor consistência real a seu mundo fantástico, indicando prospectivas, delimitando o âmbito, mas sobretudo plasmando a própria mente e a dos outros até ao ponto em que a linguagem age também independentemente da realidade que representa.

Raramente os assim chamados poderes públicos se desinteressam ou transcuram a força que tem a comunicação. As próprias conversações não são tão neutras como possa parecer. Implicam uma pressão no influenciar a experiência do outro, confirmando-o ou contradizendo-o. Uma mesma realidade física pode ser formulada de maneira diferente, modificando, em consequência, seu significado e vivência. A já clássica expressão da medida "meia cheia" e "meia vazia" indica dois modos diversos de viver a mesma realidade. Não cremos de sermos originais se destacamos a importância da linguagem como instrumento da manipulação mais ou menos camuflada.

A influência da linguagem age independentemente da interação do sujeito. Às vezes se obtém efeito contrário do previsto. Função do dominante é exatamente a de selecionar intencionalmente aquelas expressões que terão sobre o outro um efeito inibidor do seu poder linguístico. Neste sentido, a força que tem a linguagem de estruturar a realidade interpessoal, de influenciar os modos de pensar, de sentir e de agir, torna-se isto que Blakar (1979) chamou "instrumento de poder social". Diferentemente ao dominante, o dominado não possui, ou possui em medida reduzida, a capacidade de escolher uma resposta diversa daquela que lhe vem sugerida pelo dominante. Sente-se, efetivamente, engaiolado pelo quadro lingüístico que lhe é

* O dominante não somente decide que coisa deve ser feita, mas também decide sobre a própria decisão.

apresentado e está desprovido de meios e de recursos suficientes para modificá-lo.

Esta incapacidade de reformulação que o dominado possui em relação ao dominante contribui para estruturar a relação dominante/dominado. Não somente, pois, a capacidade do dominante é responsável de tal relação, mas também, e talvez mais, as limitações do dominado são indispensáveis a tal estrutura hierárquica. Com efeito, a falta de uma resposta ou a sua inadequação fazem ressaltar a posição do dominante, confirmando-o nesta posição de superioridade. A resposta do dominado, fechando a transação de maneira ineficaz, convalida, de qualquer maneira, a investidura do dominante, aceita as premissas e as perspectivas. A linguagem transforma o desejo em realidade social estruturada.

As escolas de terapia fundam a sua eficácia sobre a força persuasiva da linguagem. Bandler e Grinder (1975) estudaram, de forma rigorosa, a medida em que o processo lingüístico faz parte do ato terapêutico. Grunbaum e Chasin (1978), reformulando embora a teoria do “reframing” e do “relabeling”, não negam o impacto por vezes não indiferente que provoca este processo simbólico-verbal sobre os indivíduos e as famílias. Muitas dificuldades pessoais são devidas ou a um inadequado quadro de referências lingüístico a que se recorre para interpretar a realidade, ou a um uso errado de termos para estabelecer identidade e processos. Um erro fundamental consiste em confundir este mapa orientativo, elaborado verbalmente, com o território que quer representar ou, senão, que se torna tão distorcido que vem a gerar desorientação e ansiedade.

Troemel-Ploetz (1977) dá grande importância à “reestruturação” considerada como uma teoria eficaz, complexa e sofisticada. Modificando a formulação verbal, muda-se, conseqüentemente, também o ponto de vista e, com esse, a relação que o sujeito mantém com a “realidade” com que se confronta. Laing (1965) colocou em evidência o conceito de mistificação. Tal processo visa confundir a pessoa enganando-a na vivência de sua experiência. O diálogo seguinte ilustra claramente este tipo de comunicação com suas nefastas conseqüências.

Mãe: Não te censuro por teres falado dessa maneira. Não tinhas nenhuma intenção.

Filha: Não, eu tinha mesmo toda a intenção.

Mãe: Mas, não, querida, eu sei que não tinhas nenhuma intenção. Tu não sabes o que dizes.

Filha: Eu, porém, sei muito bem o que digo.

Mãe: Mas não. Eu sei que não podes sabê-lo, pois tu estás pouco bem. Se eu viesse a duvidar que tu estivesses pouco bem, ficaria furiosa.

Neste diálogo entre mãe e filha, nota-se como a mãe estrutura a relação atribuindo à filha a identidade de pessoa doente. Por esta razão, esta é incapaz de entender e de querer plenamente. Se isto não fosse verdade, a mãe ficaria incomodada. Resultado deste diálogo é que a mãe ocupa uma posição de controle sobre a filha com grande confusão, angústia e raiva desta última. À filha não sobra outra coisa que escolher entre estar doente ou ser ruim. Tais dilemas, sem aparente via de saída e que bloqueiam um dos sujeitos, não são tão raros como possa parecer. A escola de Palo Alto inventou o termo “double bind” para indicar estas situações em que cada escolha é tornada impossível. Muitas dessas formulações caem sob a mensagem: “Ordeno-te de desobedecer-me” ou, senão, “Seja espontâneo”. A pessoa a quem vem dirigida tal mensagem encontra-se numa situação insustentável: se desobedece, obedece; se obedece, desobedece. Laing (1967, p. 19) coloca na categoria outras injunções impraticáveis, como “Não fazer o que eu te digo”, “Não crer em mim”.

Whitaker (1982) tornou-se um mestre no uso da “redefinição”. Ele, reformulado o processo interpessoal de quanto está acontecendo durante uma sessão terapêutica, dá um novo significado aos comportamentos tornando o jogo habitual inútil, sem sentido, ou pelo menos lhe tira o segredismo. Como terapeuta, ele intervém redefinindo os comportamentos da família com a finalidade de remover padrões nocivos ou danosos. Por exemplo, a ausência de um membro da família que preferiu que tal membro estivesse ausente ao encontro. Ele redefine uma alteração verbalmente entre cônjuges como “um medo a estar próximos”, antes que como uma expressão de sua agressividade. Se a família acolhe a redefinição do terapeuta, o comportamento que este havia adotado para resolver o próprio problema torna-se absurdo, enquanto assume objetivos diversos àqueles que se propunha.

Tudo isto está a demonstrar que a força que tem a linguagem sobre as pessoas é enorme. Não é mais apenas instrumento de comunicação, mas também assume funções que conduzem a formar identidades, a distorcê-las ou a reorganizá-las; que estabelecem papéis e permitem aos indivíduos situar-se uns frente aos outros. Linguagem – relações interpessoais não são dois universos impenetráveis e separados entre si: escrevia Lemaire (1977, p. 36): “A ordem simbólica da linguagem e da organização social é uma ordem de sinais interdependentes, regidos por leis precisas”.

1) Metodologia e objetivos

Voltada nossa atenção à relação dominante/dominados, e escolhida a modalidade verbal através da qual tal relação se forma e se conserva, foi-nos pedido quais eram os elementos lingüísticos mais primitivos, imediatos e freqüentes que entram em jogo na tentativa de estruturar uma relação deste tipo. Não se tinha a pretensão de esgotar de maneira completa e definitiva o argumento, mas de contribuir de modo rigoroso, colocando em destaque um aspecto, o menos escondido e forçado, que entra no conceito interpessoal em que um domina e o outro se submete.

Nossa primeira preocupação foi a de chegar a construir um instrumento suficientemente apto, que permitisse destacar o menos ambigüamente possível a abordagem que se estabelece entre uma relação dominante/dominado e a dimensão verbal que a acompanha. Foi demonstrado que uma diferença suficiente e necessária para permitir distinguir o dominante do dominado sob o perfil verbal da comunicação seja, de uma parte, uma tentativa inicial de um sujeito impor-se verbalmente sobre seu parceiro e, de outra parte, a resposta deste último que não rejeita nem modifica, mas aceita supinamente o que o primeiro formula e estabelece.

Trata-se, então, de escolher uma palavra-chave para introduzir no questionário, um termo suficientemente compreensível que estimule a composição de uma ou mais frases que tenham o objetivo acima indicado. Pareceu-nos que o termo que faria de estímulo e, ao mesmo tempo, de mediador entre o objetivo da pesquisa e a vivência dos sujeitos seria “abbattere” – abater. Palavra que reevoca, sem dificuldade, uma situação didática, cuja finalidade é a de ter a supremacia sobre o outro, derrotando-o. (Também a sedução poderia ser uma modalidade para submeter o outro aos próprios desejos, mas por enquanto não é tratada neste contexto).

Para verificar se, de fato, as frases recolhidas tinham a qualidade que lhes fora atribuída, para saber se possuíam aquela força de instaurar uma relação dominante/dominado, foi pedido, preliminarmente, aos mesmos sujeitos, que por sua vez desconheciam que o experimento seria continuado dois dias depois, de elencar frases que tinham tido, e que ainda têm, a força de desarmá-los e abatê-los interiormente. Vem, pois, formulada a hipótese segundo a qual as frases que utilizariam para dominar alguém, não seriam outra coisa que as mesmas frases, mesmo se modificadas segundo as circunstâncias que os havia abatido. De posse desta primeira série de frases “investidas do poder

de subjugar”, foi pedido aos sujeitos para comporem frases que eles espontaneamente usam, usaram ou usariam para verbalmente abater alguém. Do confronto das duas listas, seria acertado, segundo os parâmetros que exporemos a seguir, quais são as estruturas verbais que vêm utilizadas habitualmente para instaurar uma abordagem dominante/dominado.

Suspender a pesquisa neste ponto significava, para nós, mutilá-la, desde o momento que, em um contexto interpessoal, uma transação é incompleta se não é fechada com uma resposta mesmo negativa. Uma simples frase não faz relação se não existir uma outra que faça de réplica à primeira. Era necessário, pois, uma segunda parte da pesquisa, que completasse a primeira. O objetivo, neste caso, era o de saber como um sujeito responde a uma frase que tem todos os ingredientes para estabelecer uma abordagem dominante/dominado. Nossa hipótese é aquela que uma frase nunca tem de modo absoluto, o poder de derrotar, pois haverá sempre uma segunda que poderá ser mais forte ou melhor que a primeira ou pelo menos quebrará sua aparente solidez. Transportado do plano interpessoal, um sujeito será dominante só na medida em que seu parceiro o deixa, por fraqueza ou outro motivo, impor-se. Ver-se-á, então, como os sujeitos respondem a uma dezena de frases referidas e selecionadas das duas listas precedentes. Esta escolha nos garantiu que as frases eram, sem dúvida, as que os sujeitos detestariam se lhes fossem dirigidas. Tinha-se em mira ver quais contrafrases teriam sido inventadas para eliminar a confusão e a angústia que provocavam e para equilibrar a relação, repelindo toda submissão passiva.

2) Critérios de análise das frases

O ponto de partida na análise das referidas frases foi a consideração fundamental que o sujeito falante, para construir uma frase significativa e compreensível, deve introduzir ao menos dois elementos essenciais: um sujeito gramatical e um predicado. Deve, em outras palavras, escolher “alguém de quem falar” e dizer “alguma coisa sobre este alguém”.

No que diz respeito ao sujeito “gramatical”, este pode ser expresso em primeira pessoa, se se identifica ao sujeito falante; se não, em segunda ou terceira pessoa, no caso em que o sujeito da frase não corresponda ao sujeito falante. Esta particularidade do discurso, de selecionar certos conteúdos, ignorando, por vezes outros, corresponde ao processo de “focalização”. Esta operação tem a função de fazer fixar a atenção do ouvinte

sobre o elemento escolhido e preferido do falante. Num quadro interpessoal o sujeito pode falar de si ao outro – atitude narcisista; pode falar ao outro do outro – atitude projetiva; pode falar ao outro nem de si mesmo, nem do outro, mas de uma pessoa ausente – atitude impessoal.

Naquilo que respeita ao “predicado” da frase, ao invés, este pode ser elaborado em forma “nominal”, ou em forma “verbal”. O predicado nominal é caracterizado pela presença do verbo “ser” unido a um substantivo ou a um adjetivo. A ligação entre o sujeito gramatical e o substantivo ou o adjetivo, através do verbo ser, é fundado sobre o princípio da semelhança entre os dois elementos ou de seu contrário. A metáfora é um destes processos de elaboração lingüística. O predicado “verbal”, ao contrário, é caracterizado por todas as vozes verbais que não são e não serão reduzíveis ao verbo ser. A ligação entre cada elemento componente da frase é fundada, neste caso, sobre o princípio da contigüidade e expansão. Este segundo processo de elaboração lingüística é comumente chamado “metonímia”.

As várias combinações do sujeito com o predicado, a escolha de um termo nominal ou verbal preferencialmente a um outro, dão à realidade de que se fala uma imagem particular – atraente ou repugnante, agradável ou desagradável, simpática ou antipática, desejável ou indesejável, superior ou inferior. Classificar as pessoas estabelecendo “etiquetas” referentes a qualidades, capacidades, intenções na sua dupla dimensão de estima e desprezo, independentemente de sua objetividade, é chamado processo de “atribuição”. Cada frase recolhida, bem como as respostas às dez frases escolhidas, foram analisadas segundo estes três processos: *focalização, elaboração e atribuição*. (Para uma explicação mais detalhada destes três processos, consulte-se Schneider, 1976; Lemaire, 1977; Pace-Boren, 1973.)

3) A amostra

Os sujeitos dispostos a participar da pesquisa foram 34. Foi-lhes assegurado o anonimato das respostas. O cumprimento de tal compromisso nos impediu de fazer estudo individualizado das mesmas. A idade dos sujeitos, todos jovens, situava-se entre os 12 e os 14 anos. Entre eles, 15 freqüentavam a 3ª média e 19, a 2ª média.* Aos sujeitos não foi

imposto nenhum limite de respostas, nem quantitativa, nem qualitativa. Por isto, alguns foram mais abundantes de outros no número de frases consignadas. A pesquisa propriamente dita foi iniciada e concluída no espaço de uma semana. Os sujeitos não sabiam que seriam interpelados três vezes. Foi surpreendente notar que nenhum tem recusado explicitamente a entrega. Nenhum, pois, manifestou dúvida ou incerteza sobre a premissa básica de nossa pesquisa, segundo a qual: “Alguém pode muito bem abater-se, recorrendo ao poder das palavras, mesmo que não correspondam à verdade”. (O prevalecer sobre o outro fisicamente, embora considerado, não foi aqui investigado.)

4) Análise quantitativa e qualitativa dos resultados

1ª Parte: As frases

Foram recolhidas e feito o exame de 94 frases fornecidas pelo questionário preliminar (frases que abatem) e 95 frases relativas ao questionário propriamente dito (frases com que abater-se). A diferença de uma unidade deve-se ao fato de cada sujeito estar livre para formular uma ou mais frases a seu gosto. Fora, pois, previsto que poderia ocorrer divergência no volume total.

A Tabela 1, contudo, nos permite observar o conjunto dos resultados e sua distribuição segundo os critérios estabelecidos. Assinalamos com (I) as frases que foram anotadas como capazes de abater; com (II) aquelas, ao invés, que usariam se fossem utilizadas com objetivo de abater. Todas as frases, sem exclusão, focalizaram o pronome “Tu”, como também, sem exceção, as atribuições eram sempre negativas.

TABELA 1

(Nesta Tabela 1, a linha 1 indica identidade; a linha 2 indica origem; a linha 3 indica injunções e a linha 4 indica outras).

(I)						
	2ª média		3ª média		Total	Total
	N	%	N	%	N	%
Atribuições	18	36,73	23	51,11	41	43,61
Metafóricos	14	28,57	4	8,88	18	19,14
Atribuições	12	24,48	12	26,66	24	25,53
Metonímias	5	10,20	6	13,33	11	11,70
	100%		100%		100%	

* A 2ª e 3ª média correspondem às 2ª e 3ª séries do nosso Segundo Grau.

Atribuições	8	17,39	31	63,26	39	41,05	65,26
Metafóricos	17	36,95	6	12,24	23	24,21	
Atribuições	21	45,65	6	12,24	27	28,42	34,73
Metonímias			6	12,24	6	6,31	
		100%		100%		100%	

As primeiras observações de ordem qualitativa e quantitativa são as seguintes: o modo mais imediato e simples para abater alguém é desqualificá-lo. Todos, efetivamente, advertem como é deprimente ser desqualificado (questionário I) e se servem desta manobra, por sua vez, para abater (questionário II). A atribuição negativa é de 100%. Naturalmente o sujeito gramatical da frase composta é sempre o “Tu” expresso ou subentendido. Esse também atinge 100%.

Do material recolhido, pode-se deduzir que há ao menos quatro modos empregados por nossos rapazes para abater verbalmente e dominar sobre o outro (veja II): dois fazem parte das atribuições metafóricas negativas e duas das atribuições metonímicas puras negativas. Nos primeiros dois, inserimos as frases que se referem à imagem ou à identidade pessoal do sujeito (linha 1): 41,05% no caso II e o 43,61% no caso I. É mais usado entre os rapazes da 3ª média (63,26%) que entre os de 2ª média (17,39%). São, porém, os mesmos rapazes mais velhos que indicam como mais insuportável uma frase desqualificativa em relação aos seus companheiros mais jovens (51,11% contra 36,73%). Uma frase típica inserida nesta categoria é: “És um estúpido”. Pertencem ao mesmo grupo as frases que atacam, ao invés, a origem pessoal ou familiar (linha 2). Um exemplo pode ser representado pela frase: “Nascestes por aposta” ou coisa semelhante. Estas frases são sobretudo temidas e usadas entre rapazes de 2ª média, ainda que não concordes nos de 3ª média (36,95% contra 12,24% no caso II) (28,57% contra 8,88% no caso I).

Entre as atribuições metonímicas, sempre depreciativas, foram recolhidas todas aquelas frases que fazem recurso de injunções de repulsa e rejeição do sujeito (linha 3). Uma frase típica é: “Vai para o diabo que te carregue”. São mais usadas por rapazes de 2ª média que pelos rapazes de 3ª média (45,65% contra 12,24%). Agridem, porém, em igual medida, os dois grupos (24,48% e 26,66% no caso I). Estão, pois, presentes nesta categoria, embora diferenciadas, as frases que por sua formulação mais evolufda

e complexa não foram inseridas em nenhuma categoria precedente (linha 4). Uma frase representativa deste gênero pode ser: “A gente não pode fiar-se em ti”. É a categoria menos numerosa (6,31% do total no caso II e 11,10% do total no caso I). Não por acaso, contudo, é usada exclusivamente por rapazes da 3ª média.

2ª Parte: As transações

Neste segundo ponto visava-se, sobretudo, ver como os sujeitos respondiam às desqualificações a eles dirigidas. Trata-se de fazer uma análise quantitativa e qualitativa de uma transação interpessoal verdadeira e própria, ainda que somente através de um questionário. Com efeito, só com uma resposta a uma pergunta se pode conseguir que a relação interpessoal seja fechada, ainda que esta possa ser ulteriormente desenvolvida em uma série de transações sucessivas. As frases submetidas à atenção dos sujeitos visavam, por isso, ferir-lhes simbolicamente, colocando-os numa posição de inferioridade. A intenção era observar através de que manobras verbais os sujeitos agredidos conseguiam, ao menos, sair desta posição desconfortável e indesejada.

A análise das respostas foi dirigida pelos mesmos critérios que nos levaram à classificação das frases recolhidas durante a primeira parte da pesquisa, segundo o aspecto da focalização, elaboração metafórica ou metonímica e da atribuição.

Todas as frases apresentadas, sem exceção, atribuíam uma imagem negativa. Estavam presentes todos os quatro processos indicados: o metafórico que podia referir-se seja à identidade da pessoa sob a forma – “És um cretino”, como podia referir-se à origem familiar do mesmo, com uma formulação do tipo: “Mal nascido”. O processo metonímico, contudo, é configurado com uma injunção de repulsa, como: “Vai àquele país” ou senão com uma frase menos simples das precedentes, do tipo: “Causas-me fastio”. Do ponto de vista quantitativo as frases referentes que respeitavam à identidade do sujeito eram 5 (sempre colocadas na primeira linha das tabelas). Havia uma frase referente às origens (sempre colocadas em segunda linha). Uma injunção de rejeição e três frases que não pertenciam a nenhuma categoria precedente (colocadas respectivamente na 3 e 4 linhas das tabelas). A escolha do número foi um pouco arbitrária na primeira parte e com a

finalidade de variar ao mesmo tempo a monotonia e a estereotipia das frases. Por esta última razão, introduzimos três frases que não eram catalogáveis nas três primeiras categorias. A Tabela 2 traz a distribuição e as frequências dos resultados obtidos com referência ao processo de focalização que podia exprimir-se com um "Eu", um "Tu", ou senão "Ele" ou "Esse", de maneira explícita ou subentendida.

TABELA II

Focalização

		1ª	2ª	3ª		
		Pessoa	Pessoa	Pessoa	*	Total
3ª	N	21	109	15	5	
	%	14,00	72,66	10,00	3,33	150
2ª	N	20	137	24	9	
	%	10,52	72,10	12,63	4,73	190

Adverte-se imediatamente que os sujeitos de ambas as classes usam de modo assaz freqüente a segunda pessoa. A um "Tu és..." esses respondem com um entretanto "Tu és...". A transação, pois, simétrica ou especular é a mais usada (72,66 na 3ª e 72,10 na 2ª). Nota-se claramente que todos os sujeitos refutam ao menos a posição de dominado e o fazem usando a mesma manobra de que deveriam ser vítimas. O princípio de física segundo o qual a uma ação corresponde uma reação igual e contrária vem confirmado também nas relações interpessoais.

O modo narcisístico de responder (1ª pessoa) ou o impessoal (3ª pessoa) são muito inferiores ao simétrico. O percentual, pois, não é muito diverso nos dois grupos. Apareceram, contudo, ao menos pelas respostas fornecidas pelos sujeitos interrogados, que a forma narcisista seja a forma mais débil para fugir à posição de submissão, ao menos numa idade em que ninguém goza um estado superior ao outro. A resposta "Não penso sê-lo" ou "Não me importa" à frase apresentada "És um estúpido" não chega a subverter plenamente a situação, não invalidou quanto vem afirmado anteriormente. As respostas em terceira pessoa nos deram a impressão, ao contrário, de ser a estrada melhor e mais diplomática para sair de uma situação

desagradável, também se as respostas apresentadas eram mais genéricas, evasivas, como: "Por quê?", "Pode acontecer", "Obrigado pelo ensinamento", "Assemelhamo-nos tanto assim", "Aprendi de ti".

A Tabela 3 dá uma panorâmica dos percentuais e da distribuição nas duas classes das atribuições metafóricas e das metonímicas. A nível global não se observam grandes diferenças entre as duas elaborações, embora os percentuais se distanciem ligeiramente entre si. Na 2ª média, por exemplo, o volume total da elaboração metafórica é de 92 (68+24) (última linha) contra 89 (30+59) da elaboração metonímica. Na 3ª média encontra-se uma tendência oposta: a elaboração metonímica prevalece sobre a metafórica 86 (27+59) contra 59 (48+11) (última linha).

TABELA IIIa

		Atrib. metafor.				Atrib. metonim.				(X)	TOTAL
		IDENTIDADE	ORIGEM	INJUNÇÃO	OUTRAS	IDENTIDADE	ORIGEM	INJUNÇÃO	OUTRAS		
2ª	N.	54	7	10	18	30	6	59	6		95
	%	56,84	7,36	10,52	18,94	31,58	6,31	61,89	6,31		95
	N.	2	13	1	3	2	15	1	17		19
	%	10,52	68,42	5,26	15,78	10,53	78,95	5,26	15,78		19
	(tot. N.)	(56)	(20)	(11)	(21)	(6)	(114)				
2ª MÉDIA	N.	1	2	12	4	1	4	12	4		19
	%	5,26	10,52	63,16	21,00	5,26	21,00	63,16	21,00		19
	N.	11	2	12	54	11	2	12	54		57
	%	19,29	3,50	12,28	59,64	19,29	3,50	12,28	59,64		57
	(tot. N.)	(12)	(4)	(19)	(38)	(3)	(70)				
TOT.	N.	68	24	30	59	9	190				
	%	35,78	12,63	15,78	31,05	4,73					

TABELA IIIb

		Atrib. metafor.				Atrib. metonim.				(X)	TOTAL
		IDENTIDADE	ORIGEM	INJUNÇÃO	OUTRAS	IDENTIDADE	ORIGEM	INJUNÇÃO	OUTRAS		
3ª	N.	44	9	21	1	48	11	27	5		75
	%	58,67	12,00	28,00	1,33	64,00	14,67	36,00	6,67		75
	N.	6,66	11	20	3	3	34	3	40		15
	%	6,66	73,33	20,00	20,00	2,00	86,67	2,00	26,67		15
	(tot. N.)	(45)	(11)	(9)	(24)	(1)	(90)				
3ª MÉDIA	N.	13	1	1	1	13	1	1	1		15
	%	86,66	6,66	6,66	6,66	86,66	6,66	6,66	6,66		15
	N.	3	5	34	3	3	34	3	40		45
	%	6,66	11,11	75,55	6,66	6,66	75,55	6,66	15,55		45
	(tot. N.)	(3)	(18)	(35)	(4)	(60)					
TOT.	N.	48	11	27	59	5	150				
	%	32,00	7,33	18,00	39,33	3,33					

A mesma Tabela nos permite observar quantas frases conservaram nas respostas o mesmo conteúdo e o mesmo estilo e quantas, ao invés, foram transformadas de uma a outra categoria. Os quadros cercados nos dão o número e o percentual dos resultados que conservaram a mesma modalidade de expressão. Por exemplo, na primeira linha referente à 2ª média, sobre um total de 95 frases expressas sob forma de metáfora referente à identidade do sujeito, 54 (correspondentes a 56,84%) mantiveram a mesma estrutura, isto é, ao "Tu és um cretino" e a contraresposta foi: "Tu és um deficiente".

* Frases que não foram fechadas com uma resposta.

Dessas mesmas, 95,7, porém, se transformaram em frases que agrediam a origem do sujeito (correspondentes aos 7,36%), 10 (ou seja 10,52%) transformaram-se em injunções negativas, e finalmente 18 (correspondentes ao 18,49%) assumiram uma formulação particular não conforme às três precedentes. A leitura das outras categorias pode ser feita do mesmo modo. Note-se que a coluna com asterisco indica a falta de resposta dos sujeitos às frases apresentadas. A coluna final indica o total global de frases propostas aos sujeitos.

Os quatro tipos de frases conservam, pois, uma estabilidade interna mais elevada, ainda que sua ordem hierárquica mude ligeiramente nas duas classes de alunos. Por exemplo, na 2ª média, os mais estáveis são as frases cujo conteúdo respeita à origem do sujeito (=69,42%). Note-se que não são as mais numerosas: o total é 19. As injunções conservam, porém, a mesma forma (=63,15%). As frases que se referem à identidade do sujeito estão em último lugar (56,84%) precedidas das outras frases (59,64%).

Na 3ª média, ao invés, encontramos uma outra tendência: as mais estáveis são as injunções (86,66%) seguidas das frases genéricas (75,55%). As frases que se referem à identidade conservam o último lugar (58,66%) precedidas das frases que se referem à origem dos sujeitos (73,33%).

Isto significa que as outras formulações são mais rígidas, as expressões que dizem respeito à identidade podem ser transformadas com mais facilidade em outras categorias; são, em outras palavras, mais flexíveis e maleáveis.

CONCLUSÕES GERAIS E PROSPECTIVAS

A pesquisa conduzida sobre a formação de uma relação de tipo dominante-dominado estabelecida através do uso da linguagem verbal tem-nos permitido evidenciar alguns processos lingüísticos que vêm sendo usados o mais espontânea e freqüentemente possível por um grupo de jovens, quando entram numa relação interpessoal, cujo espaço é o de dominar sobre o outro. Os mesmos processos emergem também quando o sujeito procura fugir às provocações do dominante.

A pesquisa destaca o fato que a posição do dominante será melhor estabelecida e conservada pelo sujeito que dominar melhor

a linguagem. A garantia desta posição através da manobra verbal supõe como condição que os dois sujeitos tenham, no início da relação, um estatuto equivalente. As manobras adotadas para uma eficaz tentativa de domínio são as que acentuam a atenção sobre o outro, mais que sobre si mesmo; servem-se, de preferência, da elaboração metafórica que da elaboração metonímica; recorrem a contínuas atribuições social e culturalmente desqualificantes.

Verificou-se, também, que o sujeito que empreende uma ação dominante o faz com base em uma experiência passada na qual teve que ocupar ou se percebia a ocupar uma posição de submisso. A concordância das frases que recebeu para ser dominador e daquelas que se serviu para dominar, confirmam tal hipótese. Outro elemento emergente da pesquisa é que a linguagem é prevalentemente emotiva, ou seja, completamente estranha aos fatos reais que vêm atribuídos ao outro. A não fundamentação objetiva dos atributos usados demonstra que os sujeitos são sensíveis na sua vivência a etiquetas que lhes são referidas ainda que em nada confirmadas pela realidade. Isto nos autoriza a dizer que não é necessária a objetividade da palavra para influenciar a vivência de alguém.

A palavra, neste contato, torna-se realmente um instrumento que manipula e controla as opiniões, os sentimentos e os comportamentos dos outros. Não por acaso, o "double bind", a mistificação, a contraposição e a desqualificação são processos comunicativos que freiam e enredam o sujeito no seu quadro lingüístico, de forma a induzir a própria pessoa a sérios e graves abalos no equilíbrio psíquico.

Na segunda parte da pesquisa temos, contudo, destacado se e como os sujeitos interpelados fazem para fugir à posição de submisso. A análise das respostas relacionadas a uma tentativa de desqualificação e de domínio evidenciou que os sujeitos reagem prevalentemente recorrendo a uma posição especular ou, se se quiser, simétrica. Transferem ao outro a atenção que inicialmente se dirigia a eles; elaboram uma resposta prevalentemente de forma metafórica e recorrem a atribuições também desqualificantes. Quem consegue reelaborar e redefinir a relação inicialmente apresentada em outra que lhe é mais favorável, chegará com mais probabilidade a não sentir-se ligado a um papel incômodo em relação a aquele indivíduo que por incapacidade ou por sentimentos de culpa, ou

por outro motivo, aceita passivamente a posição que lhe é conferida.

A pesquisa abriu uma série de interrogativos que aqui formulamos apenas como hipóteses, mas que merecem um ulterior aprofundamento e uma confirmação experimental. Entre estas interrogações a primeira que irrompe diz respeito ao relacionamento que pode ocorrer entre este modelo relacional dominante/submisso e a auto-estima. A dominação, em outras palavras, é acompanhada de uma maior auto-estima, de auto-aprovação em relação a sua contrafigura da submissão que a desaprova, incute culpa ou se envergonha? Uma outra variável a ser investigada em relação aos conceitos dominante/submisso é a conformidade. Parece evidente que o submisso seja um sujeito conformista; pode-se afirmar com a mesma certeza que um dominante seja um anticonformista; e se anticonformista pode-se dizer que tenha grande probabilidade de tornar-se desviado se fracassa no seu intento de dominação?

Não estranha à nossa atenção foi a dimensão afetiva.

Pode-se presumir, neste contexto, que o submisso, mais que o dominante, é um indivíduo afetivamente dependente, necessitado de contínuas aprovações, sem as quais cairia num estado ansioso e de desânimo.

Um erro que deve ser evitado diz respeito, enfim, à autenticidade da relação dominante/submisso. Frequentemente, com efeito, o modelo dominante/dominado é só aparente, e os canais comunicativos que o acompanham são incongruentes. Nestas situações, o verdadeiro dominante é o dominado e vice-versa.

Voltando ao plano comunicativo e lingüístico, pode-se afirmar, sem exageros, que a palavra tem em si um poder não indiferente no influenciar o outro e, por conseguinte, no estruturar a relação hierárquica dominante/dominado. A força da palavra, pois, não vem tanto da objetividade do que esta representa, mas sobretudo da força das fantasias, dos desejos e dos temores que o falante apresenta como objetivos.

Finalmente, não fomos insensíveis à questão da função que pode ter a relação dominante/dominado para os sujeitos que a vivem. Se não enfrentamos aqui, diretamente, o problema, não podemos, contudo, excluir o conceito adleriano de "struggle for power" – luta pelo poder. Com efeito, no vasto contexto existencial, o indivíduo luta para superar continuamente a própria inferioridade e o próprio sentido de inferioridade que o caracteriza desde o início de sua exis-

tência. Com a diferença que o submisso falha em seu propósito, diferentemente ao dominante que, mais afortunado que o seu interlocutor, consegue, com manobras e manipulações, ocupar a posição de superioridade. Para concluir podemos dizer que no modelo dominante/submisso, a função lingüística tem um papel que não deve ser desconhecido, embora não exclusivo, e que outras variáveis, como a auto-estima, o conformismo, a rebeldia e a função da relação dominante/submisso nos relacionamentos interpessoais serão para nós estímulos para outras pesquisas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVITCH, P., & STRAYER, F., (1978). Preschool Social Organization: Agonistic Spacing and Attentional Behavior. In L. Kramers, P. Pliner e T. Alloway (Eds) *Aggression, Dominance and Individual Spacing*. vol. IV. New York: Plenum Press.
- BANDLER, R., & GRINDER, J., (1975). *Patterns of the Hypnotic Techniques of Milton H. Erickson*. Cupertino: Meta Publications.
- BLAKAR, R.M., (1979). Language as a Means of Social Power. In Rommetveit, R. & Blakar R.M. (Eds). *Studies of Language Thought and Verbal Communication*. New York: Academic Press.
- BLOOD, R.O., & LIVANT, W.P., (1957). The Use of Space within the Cabin Group. *Journal of Social Issues*, 8, 47-53.
- BOWEN, M., (1978). *Family Therapy in Clinical Practice*. New York: Jason Aronson.
- CASTELL, R., (1970). Effect of familiar and unfamiliar environments on proximity behaviour of young children. *Journal of Exper. Child Psychology*, 9, 342-347.
- DILTS, R., GRINDER, J., BANDLER, L.C., & DE LOZIER, J., (1980). *Neurolinguistic Programming: the Study of the Structure of Subjective Experience*. Cupertino: Meta Publications.
- GELLERT, E., (1961). Stability and fluctuation in the power relationships of young children. *Journal Abnorm. Soc. Psychology*, 62, 8-15.
- GELLERT, E., (1962). The effect of changes in group composition on the dominant behaviour of young children. *Br. J. Soc. Clin. Psychology*, 1, 168-181.
- GORDON, D., (1978). *Therapeutic Metaphors*. Cupertino: Meta Publications.
- GRINDER, J., & BANDLER, R., (1976) *The Structure of Magic*. Palo Alto, Science and Behavior Books, vol. I e II.
- GRUNEBAUM, H., & CHASIN, R., (1978). Relabelling and Reframing reconsidered. The Beneficial effects of Pathology Label. *Family Process*, 4, 449-455.
- HALEY, J., (1963). *Strategies of Psychotherapy*. New York: Grune & Stratton.
- LAING, R., (1965). Mystification, Confusion and Conflict. In C.E. Sluzki (Ed). *Double Bind: the Foundation of the Communicational Approach to the Family*. New York: Grune & Stratton.

- LAING, R., (1969). *Self and Others*. Harmondsworth: Penguin Books.
- LAING, R., (1976). *The Politics of the Family*. Harmondsworth: Penguin Books.
- LANKTON, S., (1980). *Practical Magic: a Translation of Basic Neurolinguistic Programming into Clinical Psychotherapy*. Cupertino: Meta Publications.
- LEIGHTON, L.A., STOLLA, G.E., & FERGUSON, L.R., (1971). Patterns of communication in normal and clinic families. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 36, 253-256.
- LEMAIRE, A., (1977). *Jacques Lacan*. Bruxelles: Mardaga.
- LEYENS, J. Ph., (1979). *Psychologie Sociale*. Bruxelles: Mardaga.
- Mc GREW, W.C., (1972). *An Ethological Study of Children's Behavior*. New York: Academic Press.
- MEREL, F., (1949). Group leadership and institutionalization. *Human Relations*, 2, 23-39.
- OMARK, D.R., & EDELMAN, M.S., (1973). A developmental study of group formation in children. Paper presented at the American Educational Research Association annual meeting, New Orleans, LA.
- PACE, W., & BOREN, R.R., (1973). *The Human Transaction*. Glenview: Scott-Foresman.
- PREVIATO, G., & GIUS, E., (1983). *Modelli di Relazione Interpersonale*. Milano: Raffaello Cortina.
- RUDESTAM, K.E., (1978). Semantics and Psychotherapy. *Psychotherapy: Theory Research and Practice*, 2, 190-192.
- SAVIN-WILLIAMS, R.C., (1977). Dominance in a human adolescent group. *Animal Behavior*, 25, 400-406.
- SHERIF, M., & SHERIF, C.W., (1964). *Reference Groups*. Chicago: Henry Regnery.
- SCHNEIDER, D.J., (1976). *Social Psychology*. ding, Mass., Addison-Wesley.
- SLUZKI, C.E., (1976). *Double Bind: the Foundation of Communicational Approach to the Family*. New York: Grune & Stratton.
- SUNDSTROM, E., & ALTMAN, I., (1974). Field study of territorial behavior and dominance. *Journal of Personal and Social Psychology*, 30, 115-124.
- TROEMEL-PLOETZ, S., (1977). "She is not an open person": a Linguistic Analysis of a Restructuring Intervention in Family Therapy. *Family Process*, 3, 339-352.
- WATZLAWICK, P., BEAVIN, J., & JACKSON, D., (1967). *Pragmatic of Human Communication*. New York: W.W. Norton.
- WATZLAWICK, P., (1978). *The Language of Change*. New York: Basic Books.
- WHITAKER, C., (1982). *From Psyche to System*. New York: The Guilford Press.

* * *

* ERMINIO GIUS é professor de Psicologia Social na Faculdade de Magistério, no Curso de Doutoramento em Psicologia, da Universidade de Pádua (Itália).

* GIOV ANNI PREVIATO é Psicólogo consultante no campo do autismo infantil junto a Petite Maison de Wavre, na Bélgica.

(Tradução do Italiano, de Rovflio Costa).

Livros-textos de Ciências: Uma análise preliminar

**MARIA LÚCIA C. WORTMANN
CÍCERO M. TEIXEIRA
ALFREDO J. VEIGA NETO**

Apesquisa educacional no Brasil tem se ocupado crescentemente com a investigação e a análise sobre material escolar e em particular sobre o livro didático. Muitas são as abordagens propostas para o estudo deste tema, que tem envolvido tanto pesquisadores e programas de pós-graduação em diferentes áreas do conhecimento, quanto técnicos dos setores públicos ligados à Educação.

Oliveira (1984) discute a questão do livro didático num contexto de grande abrangência, apresentando tanto levantamentos históricos e estatísticos sobre aspectos legislativos, como a análise de critérios pedagógicos e implicações que têm influenciado a produção dos livros didáticos no país. Franco (1984) centraliza a discussão nas posições de censor/financiador assumidas sucessiva e/ou simultaneamente pelo Estado Brasileiro, a partir de 1930, frente à questão do uso do livro didático.

Nosella (1981) preocupa-se com a ideologia veiculada pelos textos didáticos em sala de aula, da mesma forma que Fracalanza (1984) e Hofling (1983), quando analisam respectivamente o conceito de Ciência e o de Cidadania presentes nos livros textos adotados nas escolas.

Os estudos desenvolvidos por órgãos oficiais incluem geralmente: preocupações com mecanismos e critérios de seleção dos livros didáticos disponíveis e com o preparo profissional dos docentes para atuar nesta seleção; questões relacionadas a equipamento de bibliotecas e produção de material didático pelo sistema oficial de ensino.

O Programa Nacional do Livro Didático desencadeado pelo Ministério da Educação em 1984, colocou novamente em destaque o uso do livro texto em sala de aula. Figuram como pontos desta campanha, "slogans" que vinham sendo enfatizados tanto nas reivindicações como discussões dos docentes de todo o país. Entre estes – a possibilidade de indicação pelos docentes dos textos a serem adotados e financiados pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE); a proibição do uso de livros textos descartáveis; a inviabilidade de alteração de indicações em prazos estipulados; a prioridade atribuída ao currículo por atividades para a distribuição.

Algumas intenções podem ser percebidas neste movimento tais como: a de enfatizar a importância do uso do livro texto como recurso didático; relacionar o livro ao processo de democratização do ensino e salientar a necessidade de mudanças qualitativas no 1º grau.

No entanto, podem ser questionadas a abrangência e efetividade deste Programa.

No momento em que o livro texto tem seu papel posto em destaque pelo próprio Ministério da Educação, é importante lembrar a consideração feita por Apple (1985), segundo a qual numa situação em que os textos dominam a proposição dos currículos (realidade percebida neste estudo), é necessário examinar criticamente os aspectos ideológicos, políticos e econômicos veiculados pelos livros didáticos. Segundo o mesmo autor é importante, também, atribuir-se especial atenção a procedimentos ligados à produção, distribuição e disseminação dos livros para os docentes.

Assim, estudos desenvolvidos nessas temáticas devem ser intensificados nas diferentes áreas do conhecimento e graus de ensino.

Na área de Ciências são relevantes as contribuições feitas por Pretto (1983), Carraher (1984), Taglieber (1984), Fracalanza (1985) e Frota-Pessoa (1986).

Neste contexto os autores deste artigo, preocupados em levantar indicações sobre o uso e qualidade do livro texto de Ciências nas escolas estaduais de Porto Alegre, estão desenvolvendo um projeto cujos primeiros resultados passam a ser relatados a seguir.

Numa primeira etapa fez-se um levantamento dos livros de Ciências adotados pelos professores de 5ª a 8ª séries do 1º grau nas escolas estaduais. Dos questionários enviados recuperou-se cerca de 50%, o que corresponde a 47 escolas das duas Delegacias de Educação de Porto Alegre, RS.

O primeiro aspecto analisado relacionou-se à adoção ou não do livro texto. Verificou-se que em 27 escolas, todos os professores adotavam livro texto de Ciências, em todos os níveis; em 12 escolas, os professores de algumas séries, geralmente 7ª e 8ª séries, adotavam livro texto, e os demais não; em 7 escolas, os professores recomendavam os livros a seus alunos, sem no entanto adotá-los. Uma escola devolveu o instrumento sem preencher.

Estes resultados são coerentes com as observações que vêm sendo feitas por alunos da disciplina de Prática de Ensino de Ciências (Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS). Essas observações, assistemáticas, têm evidenciado muitas situações em que o livro texto se constituiu não só no mais importante, mas no único recurso utilizado pelo professor: o trabalho em classe gira em torno do conteúdo, exercícios, questionários e atividades práticas neles contidas.

As tabelas I, II, III e IV, apresentadas a seguir, mostram o número de indicações de livros feitas por Delegacias de Educação e os totais. Os valores não correspondem ao número de professores que adotam os livros, nem ao número de turmas; tais aspectos não foram explicitados no instrumento de coleta de dados.

TABELA I

LIVROS DE CIÊNCIAS ADOTADOS NA 5ª SÉRIE DO 1º GRAU EM ESCOLA DE 1ª E 37ª DELEGACIAS DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE - RS

AUTOR - LIVRO	Nº indicações 1ª DE	Nº indicações 37ª DE	Total
1 - BARROS, Carlos. - Ciências: Ar, água e solo, ecologia, universo e programa de saúde.	2	8	10
2 - CRUZ, Daniel. - Ciências, Programa/saúde.	2	1	3
3 - ENS, Waldemar & LAGO, Samuel R. Ciências: A Terra.	2	-	2
4 - FONTINHA, Paulo; THOMAS, Maurício. - Ciências: A Terra	-	1	1
5 - GOWDAK, Demétrio. - Nos domínios das Ciências - Meio Ambiente.	4	1	5
6 - LOPES, Plínio Carvalho. - O ambiente.	1	2	3
7 - ODAIR & Napoleão. - Estudando o meio ambiente.	1	1	2
8 - SARTORI, J.A.; MARQUES, J. Q.; MARQUES, J.S. - O ambiente e suas correlações.	1	-	1
9 - SOARES, José Luiz. - Ciências.	1	-	1
TOTAL	14	14	28

Os livros 1, 2, 3, 4, 6, 8 e ainda LAGO & ENS, Ciências 2001 e TOLEDO, José de Moraes, constaram também da relação de livros recomendados pelo professor.

TABELA II

LIVROS DE CIÊNCIAS ADOTADOS NA 6ª SÉRIE DO 1º GRAU EM ESCOLA DE 1ª E 37ª DELEGACIAS DE PORTO ALEGRE - RS

AUTOR - LIVRO	Nº indicações 1ª DE	Nº indicações 37ª DE	Total
1 - BARROS, Carlos. - Ciências: Os seres vivos. Ed. Ática, SP.	3	7	10
2 - CRUZ, Daniel. - Os seres vivos. Ed. Ática, SP.	4	4	8
3 - GOWDAK, Demétrio. Nos domínios das Ciências, saúde e seres vivos.	3	2	5
4 - LAGO, Samuel Ramos & ENS, Waldemar. - Ciências. Os seres vivos. Ed. Ibepe, SP.	2	2	4
5 - ODAIR, & Napoleão. - Estudando os seres vivos. Ed. Ibepe, SP.	1	3	4
6 - LOPES, Plínio Carvalho. - Ciências e saúde. Ed. Saraiva, SP.	1	2	3
7 - SARTORI, J.A.; MARQUES, J.Q.; MARQUES, J.S. - Iniciação científica: seres vivos. Ed. Nacional, SP.	1	-	1
TOTAL	15	20	35

Os livros nºs. 1, 2, 3, 4, 5, 6 e mais Maurício, Jenner, Pedersoli. Estudando Ciências. Os seres vivos, constaram também da relação de livros recomendados pelos professores.

TABELA III

**LIVROS DE CIÊNCIAS ADOTADOS NA 7ª SÉRIE
DO 1º GRAU EM ESCOLA DE 1ª e 37ª DELEGACIAS
DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE – RS**

AUTOR – LIVRO	Nº indica- ções 1ª DE	Nº indica- ções 37ª DE	Total
1 – BARROS, Carlos. – O corpo humano. Ed. Ática, SP.	3	7	10
2 – CRUZ, Daniel. – O corpo humano. Ed. Ática, SP.	3	4	7
3 – ODAIR, & Napoleão. – Estudando o corpo humano. Ed. Ibepe, SP.	3	3	6
4 – GOWDAK, Demétrio. – Nos domínios das Ciências o corpo humano. Hereditariedade.	3	1	4
5 – LOPES, Plínio Carvalho. – O corpo humano. Ed. Saraiva, SP.	–	3	3
6 – LAGO, S. A. & ENS, W. – O corpo humano. Ed. Ibepe, SP.	1	1	2
7 – SARTORI, J.A.; MARQUES, J.Q.; MARQUES, J.S. – O corpo humano. Ed. Nacional, SP.	1	1	1
8 – FERNANDES, Napoleão L. – Nosso corpo. Nossa herança.	–	1	1
9 – LAGO, S.A. & ENS, W. – O corpo humano. Ed. Ibepe, SP.	1	1	1
10 – SOARES, José Luiz. – Ciências. Ed. Moderna, SP.	1	–	1
TOTAL	16	22	38

OS livros de n.ºs. 1, 2, 3, 5 e 10 constam também na relação dos livros recomendados pelos professores.

TABELA IV

**LIVROS DE CIÊNCIAS ADOTADOS NA 8ª SÉRIE
DO 1º GRAU EM ESCOLA DE 1ª e 37ª DELEGACIAS
DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE – RS**

AUTOR – LIVRO	Nº indica- ções 1ª DE	Nº indica- ções 37ª DE	Total
1 – BARROS, Carlos. – Ciências Física e Química. Ed. Ática, SP.	3	7	10
2 – GOWDAK, Demétrio. – Nos domínios das Ciências físicas e químicas.	4	2	6
3 – CRUZ, Daniel. – Física e Química. Ed. Ática SP.	3	2	5
4 – LOPES, Plínio Carvalho. – Química e Física. Ed. Saraiva, SP.	–	4	4
5 – ODAIR & Napoleão. – Estudando a energia. Ed. Ibepe, SP.	2	–	2
6 – LAGO, Samuel & ENS, Waldemar. – Energia. Ed. Ibepe, SP.	–	1	1
7 – SOARES, José Luiz. – Ciências. Ed. Moderna, SP.	1	–	1
TOTAL	13	16	29

Além dos livros constantes desta tabela, constaram como recomendados os livros n.ºs. 1, 2, 3, 4, 5 e 7. No total, foram levantadas 37 recomendações de livros.

ausência de autores locais e regionais e de referências aos livros publicados pela FAE (antiga FENAME) ou a projetos desenvolvidos pelos Centros Regionais de Ciências.

Evidencia-se, também, que os autores se repetem nas diferentes séries, o que permite constatar que as obras são organizadas de forma a cobrir as quatro séries do Currículo por Área.

Observa-se, ainda, uma nítida preferência por determinado autor (Carlos Barros), em todas as séries, o que é consistente com dados relatados em artigo de divulgação (Veja, Março de 1986). A análise dos livros indicados foi desenvolvida numa 2ª etapa de trabalho, quando foram examinados 29 livros textos.

Procedimentos quantitativos e qualitativos foram utilizados nesta tarefa, que envolveu: exame dos títulos de unidades e capítulos; contagem do número de páginas dedicadas a cada conteúdo; descrição dos elementos do texto, examinados sob ponto de vista da natureza da terminologia empregada, da correção, nível de complexidade e qualidade de informação, e da forma de apresentação do conteúdo; avaliação da qualidade e adequação das gravuras, fotografias e quadros incluídos no desenvolvimento dos temas, bem como de sua frequência; exame dos resumos, exercícios e atividades práticas propostas e incidência das mesmas na organização do livro.

O mapeamento destas informações permitiu concluir o esquema geral de cada obra, levantar indicadores da existência de valores e ideologias associadas à informação e questionar o material analisado frente à problemática e tendências do ensino de ciências na atualidade.

Os autores optaram por apresentar as constatações e considerações decorrentes da análise em categorias, que são apresentadas a seguir:

1. Variabilidade e abrangência dos conteúdos

Constatou-se que há pouca variação entre os conteúdos apresentados pelos diferentes livros examinados. É importante enfatizar que inexistente para o Estado ou País um Programa Oficial a ser cumprido em qualquer uma das áreas do conhecimento incluídas no currículo do 1º grau. No entanto, parece existir um “programa” que é determinado pelos autores dos livros didáticos e que é seguido à risca nas Escolas.

No caso do ensino de Ciências, esta proposta corresponde à *predominância* nítida do estudo do Meio Ambiente (ar. área

e solo), Ecologia (conceitos fundamentais, ciclos e relações entre os seres) e noções de Higiene e Saúde, como temas escolhidos para a 5ª série do 1º grau (análise de 8 livros textos de 5ª série); *ênfase* no estudo sistemático dos Seres Vivos (Zoologia e Botânica), na 6ª série (analisados 10 livros de 6ª série); *descrição* minuciosa do corpo humano, correspondendo ao estudo feito na 7ª série (analisados 6 livros de 7ª série) e *apresentação* de fenômenos físicos e químicos como tema central dos conteúdos de 8ª série (analisados 4 livros de 8ª série).

As variações, constatadas livro a livro, prendem-se apenas à ordenação, mas raramente à qualidade da informação e da metodologia adotada.

Evidenciou-se, também, que existem poucas diferenças entre os conteúdos abordados nos livros analisados e o constante dos textos de 2º e 3º Graus; explicações são suprimidas, mas a ênfase está igualmente no detalhamento e definição de fenômenos e processos e na exaustiva indicação de nomes e particularidades relacionadas a tais fenômenos e processos.

A idéia que parece servir de suporte ao fato evidenciado, corresponde à de que o conhecimento científico só pode ser corretamente compreendido quando inserido no contexto formal das definições e classificações que o homem criou. Desconhece-se, ou despreza-se, o fato de que, em diferentes estágios do desenvolvimento cognitivo, é necessário abordar conceitos, leis, princípios e teorias científicas em diferentes níveis. Assim, por temer falsear as “verdades científicas”, enfatizam-se abordagens direcionadas à memorização e/ou fixação de fatos, postura altamente questionável para textos cuja ênfase é o ensino de Ciências.

Os conteúdos propostos para as 4 séries do Currículo por área apresentam verdadeira sinopse de ciências, tais como Física, Química, Geologia e, principalmente, Biologia (abordada em suas diferentes divisões: Zoologia, Botânica, Ecologia), às quais são acrescentadas, ainda, Programas de Saúde.

É importante ressaltar a forma segundo a qual estes conteúdos são apresentados: essencialmente descritiva, com ênfase na nomenclatura científica (numa única página de um livro de 6ª série foram introduzidos, por exemplo, 7 termos científicos novos, tais como Angiospermas, Gimnospermas, Pteridófitas, assimilação, esporos, clorofilados), pondo em destaque o estudo das classificações (animais, vegetais, de fenômenos e elementos químicos), e fórmulas (movimento, energia, força). A vinculação entre estes conteúdos e as hipóteses, leis e teorias científicas é tão pouco enfatizada, que não chega a ser percebida pelo leitor.

Temas que relacionam o conhecimento científico à tecnologia são raramente abordados e, quando o são, têm caráter estritamente informativo, não desenvolvendo explicações ou questionamentos, que certamente despertariam o interesse dos alunos por estarem relacionados às suas vivências cotidianas.

Constatou-se, também, que para despertar a curiosidade dos alunos, alguns livros apresentam particularidades, geralmente constantes da lista do chamado “conhecimento inútil” sob a forma de: “Você sabia que...”.

2. Concepções acerca da Natureza e da Ciência

A análise de títulos tais como: raízes e caules úteis ao homem, animais nocivos, águas necessárias à população, a importância do solo para o Homem, permite evidenciar a existência de uma ênfase utilitarista no estudo da Ciência, reforçando idéias, e postulados de que as espécies e seres da natureza só existem em função da existência do homem. Esta postura parece decorrer de uma visão positivista e antropocêntrica de Ciência, que influenciou fortemente o ensino das Ciências Naturais.

Paralelamente, constatou-se também, que a nocividade de espécies animais e vegetais é extremamente destacada.

Esta abordagem é incompatível com uma postura que estimule comportamentos de entendimento, gosto e preservação da natureza.

3. Vinculação ao mundo real

Os conteúdos são apresentados de forma acadêmica, e bastante desvinculada das realidades regionais, tanto no que se refere ao estudo das paisagens e espécies como dos problemas relacionados às mesmas. Se por um lado a informação apresentada não pode restringir-se ao tratamento de questões regionais, estas não podem ser, no entanto, ignoradas.

4. Organização de atividades

Independentemente da série considerada, todos os livros analisados apresentam grande quantidade de exercícios para serem realizados pelos alunos, ou “cadernos de atividades”, onde são propostos, para cada bloco de informações, séries mais ou menos longas, de questões ou atividades práticas.

Os resumos, quadros comparativos e “vocabulários” são também freqüentes após a apresentação das informações.

Parece existir um consenso entre os autores de que a repetição e transcrição frequente dos elementos contidos no texto informativo, para exercícios, é fundamental à aprendizagem, o que permite evidenciar uma forte influência de princípios e fundamentos comportamentalistas na organização das obras.

As atividades práticas propostas são numerosas; no entanto, há pouca variação nas sugestões. Embora algumas dessas recebam a denominação de “convites ao raciocínio”, constatou-se que apenas um dos autores (Sartori, 1977) deixava de descrever minuciosamente os procedimentos a serem realizados. As indicações incluem não só explicações de ações a serem executadas, mas também gravuras e até a apresentação dos resultados esperados.

Tais atividades são às vezes incluídas para confirmar a ocorrência de determinados fenômenos (por exemplo: existência do ar, da pressão atmosférica e da pressão da água), o que simplifica o processo de investigação científica, reduzindo-o a um conjunto de procedimentos que asseguram invariavelmente o êxito na obtenção do conhecimento.

As gravuras, fotografias e esquemas são extremamente frequentes e valorizados (a maioria dos livros apresenta em torno de 3 gravuras por página).

Algumas gravuras não têm ligação direta com o conteúdo proposto, como é o caso de um dos livros que, ao tratar de fungos, mostra a fotografia de um menino colocando pães num forno. Outras, apresentam de forma pouco clara aquilo que pretendem mostrar, como é o caso das representações de bactérias como pequenos pontos ou linhas incluídas num campo microscópico indeterminado, o que pode levar o leitor a pensar que bactéria é todo o conjunto apresentado. Há, ainda, as que incluem figuras obviamente conhecidas dos alunos, ou meramente “decorativas”: fotografias de flores, bananas, laranjas, etc.

Com relação à qualidade gráfica das ilustrações pode-se dizer que é variada: há fotos e desenhos fora de foco e outros de nitidez e qualidade inquestionáveis. Em ambas as situações, no entanto, o grande número de figuras usadas tem, presumivelmente, a intenção de conquistar o interesse do aluno pela obra, encarecendo-a sobremaneira. Assim, seria desejável que outras “formas de conquista” fossem tentadas para a consecução deste objetivo, e que estas correspondam, preferencialmente, à qualidade das propostas dos materiais e dos textos.

As questões presentes nos exercícios analisados, ora exigem a organização de resposta pelo aluno (abertas), ora trazem as al-

ternativas que devem ser selecionadas (fechadas).

A ênfase das questões abertas é a definição, citação, listagem e atribuição de nomes a entes e fatos. Poucas pedem explicações e, quando o fazem, as respostas estão bastante explícitas no texto. As questões fechadas são mais frequentes nos “cadernos de atividades” e envolvem: a escolha de resposta correta; simular apostas da loteria esportiva; completar lacunas e desenhos; pintar ou representar com desenhos entes ou fenômenos; resolver palavras cruzadas; relacionar colunas. Num dos livros há uma variação que consiste em acertar com armas a cauda do peixe que contém a resposta esperada, ou pescar o animal que apresenta a informação correta! A propósito dessas questões é importante salientar a incompatibilidade das ações sugeridas com as propostas de preservação da Natureza.

A análise das questões fortalece as suposições já levantadas, quanto à importância atribuída à retenção de informações (memorização). Por outro lado, confirma-se também a concepção de conhecimento científico veiculado por estes textos, ou seja: verdades absolutas, definitivas, inquestionáveis e formalmente acabadas.

Considerações Finais

A análise dos livros utilizados nas escolas reforça a preocupação dos autores deste artigo, como o que é ensinado em Ciências no 1º grau, e com a visão da Ciência que os livros apresentam aos escolares.

Por este motivo, a divulgação de estudos similares necessita ser intensificada e difundida, de modo a oportunizar aos professores avaliações críticas de materiais e textos disponíveis no mercado.

Com isto, certamente, ter-se-ia divulgação sem fins comerciais, que ampliariam o elenco de autores, favorecendo uma escolha consciente.

A monotonia dos conteúdos e forma de apresentação, antes de sugerir o consenso entre os autores das obras avaliadas, indica pouca criatividade e conhecimento. Assim, pesquisas que objetivem esclarecer como os conceitos físicos, químicos e biológicos são compreendidos por alunos de diferentes faixas etárias e classes sociais, ou que esclareçam sobre a relevância destes conceitos frente aos interesses e necessidades escolares, precisam ser intensificadas. É muito necessário que propostas neste sentido surjam a curto prazo, e que destas resultem textos e materiais originais, que sugiram aos professores outros enfoques para o desenvolvimento de seu trabalho e novas formas de abordagens para os conceitos.

Os autores desse trabalho pretendem dar-lhe continuidade, envolvendo-se com questões referentes à produção, distribuição e adoção dos livros de ciências.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael W. *The Culture and Commerce of the Textbook*. Journal Curriculum Studies. 17 (2):147-162, 1985.

BONAZZI, Marina e ECO, Umberto. *Mentiras que parecem verdades*. S.P. Summus. 1980 – 3ª ed.

CARRAHER, David et alii. *Caminhos e descaminhos no ensino de Ciências*. Ciência e Cultura. Junho 1985.

FRANCO, Maria Laura P.B. *O Livro Didático e o Estado*. Revista da Associação Nacional de Educação (ANDE). Ano 1, nº 5, 1982.

Fundação de Assistência ao Estudante. Ministério de Educação e Cultura. Revista de Ensino de Ciências.

HOFLING, Eloisa de Mattos. *A Cidadania em Livros Didáticos de Estudos Sociais*. Educação e Sociedade. CEDES. Jan./Abril 1985.

NOSELLA, Maria de Lourdes; CHAGAS, Diná. *As Belas Mentiras*. A ideologia subjacente nos textos didáticos. S. Paulo. Moraes, 1981, 7ª ed.

OLIVEIRA, João Batista Araujo et alii. *A Política do Livro Didático*. Campinas. Summus. 1984.

Operação Livro Didático: Um Dilema Atual. Revista Veja. Março 1986.

PESSOA, Osvaldo Frota. *Como deve ser o Livro Didático?* II Encontro Perspectivas do Ensino de Biologia. (Mimeog.) 1986.

PINTO, Regina Pahim. *O Livro Didático: alguns resultados de pesquisa, muitas indagações*. Revista da Associação Nacional de Educação (ANDE). Ano 1, nº 3, 1982.

PRETTO, N.D.L. *Os livros de "Ciências da primeira e quarta séries do primeiro grau*. Universidade Federal da Bahia. Salvador. Tese de Mestrado.

TAGLIEBER, José Erno. *O Ensino de Ciências nas Escolas Brasileiras*. Perspectiva. Florianópolis. Julho/Dezembro 1984.

* * *

MARIA LÚCIA C. WORTMANN, CÍCERO M. TEIXEIRA e ALFREDO J. V. NETO são Professores da Faculdade de Educação da UFRGS.

Avaliação escolar, ou A necessária dança do bispo Tutu

LUÍS AUGUSTO FISCHER

Quando fui gentilmente convidado para escrever algum palpite para uma edição especial sobre avaliação da Revista da AEC, fiquei com aquela sensação que muita gente tem ao ser desafiada, mistura de pânico frente ao novo e vontade de forçar a mão a sistematizar a experiência.

O resultado foi o texto que segue, que foi enviado há tempo e hora, mas não foi publicado. Não sei por que descaminhos, por que motivos. Quer dizer, não conheço no detalhe, mas manjo de sobra no atacado, os métodos da cúpula católica, das cúpulas católicas, são os mesmos desde pelo menos 1870, quando, por ocasião do Concílio Vaticano I, o Papa Pio IX tramou uma maioria que fez passar o dogma da infalibilidade papal (assunto que, aliás, não constava da pauta original do encontro ...). Minha consultora para estes assuntos, a insuspeita New Enciclopedia Britannica, informa textualmente que a tal maioria "override vociferous opposition" (v. 12, p. 280), atropelou a vociferante oposição.

Vai ver, foi porque o meu texto é assumidamente precário, sem soluções imediatas, provisório, coisa típica de quem é falível. Como se diz aqui no sul, quê que tu acha?

1. Qual é o jogo

Presumo que o leitor que me acompanhará por estas linhas deve sentir, como eu e tantos outros, uma espécie de desconforto ao tratar do assunto indicado no primeiro título. Verdade?

Verdade que, se soubéssemos qual o tamanho e a importância e o sentido de avaliar, não precisava eu ficar aqui inventando uma estratégia de captura suficientemente completa a ponto de segurar as três variáveis iniciais com que me deparo — a atenção do leitor, o fio do raciocínio e a dimensão do assunto, talvez não nessa ordem.

Mas vamos por partes, como dizia o esquartejador. O que segue sob forma de palavras e raciocínios encadeados pretende ser apenas um depoimento de um professor, com sete anos de profissão, sobre um tormento cotidiano chamado avaliação, para o qual há um vasto

conjunto de temas, a partir da genti solicitação do Nilton, primo que tem sido uma inspiração no exercício do magistério.

Então vou fazer assim: segurando a mão bem firme na corda que vem dos gregos e passa pelo Iluminismo, trançada com o que de melhor a humanidade já conseguiu formular racionalmente, tentarei apresentar neste escrito alguns níveis do problema. E antes que o leitor embirre com meu pressuposto (a corda que escolhi para agarrar), alegando não ser o racionalismo condição suficiente para averiguar a avaliação, ou, mais embaixo, desconfiando do próprio racionalismo, deixa eu dizer que também desconfio. De tudo, até mesmo do livre-arbítrio, essa faculdade prerrogativa do ser humano que imaginamos ser nossa salvação mas que talvez seja, ao final, o oposto. Afinal: Chernobil, Nicarágua, ataque à Líbia, Angra I e II, Apartheid e Jânio Quadros não são fruto de nossa liberdade? Verdade ou não?

Façamos um pacto, suspendamos temporariamente a descrença. Mesmo com as dúvidas, estabeleçamos a verdade provisória de que vale a pena discutir a avaliação e a educação, e que para isso é legítimo contar com o critério racional. Verdade ou não, é o caminho que temos. Como já notou um poeta, “caminante, no hay camino ...”.

2. Onde estou

Sou professor no Colégio Anchieta, da Companhia de Jesus, em Porto Alegre, e no Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Desde 1980 dou aulas de Literatura Brasileira e Língua Portuguesa (a ordem de citação não é arbitrária: verdade mesmo, nem sei o que é dar aula de língua sem literatura; mas isso é outro assunto), no 2º Grau, 3ª série.

No Anchieta, escola de quase 100 anos, estudam alunos de boa, muito boa e excelente condição social. A tradição indica que por ele passaram os filhos da aristocracia rural gaúcha e os filhos da burguesia urbana católica. Nos últimos tempos, dada a fama, têm surgido alunos de origem diversa — burguesia do

interior ou de outros Estados, classe média porto-alegrense. Numa palavra, os alunos do Anchieta não têm maiores problemas de sobrevivência, tomaram e tomam leite todos os dias.

Além disso, e em parte por causa disso, esta escola tem amplas condições de implementar projetos de vanguarda na educação pelo menos gaúcha, talvez brasileira (em alguns casos). E, claro, também pelo fato de a Companhia de Jesus manter a centenária marca da vanguarda intelectual católica.

Pioneiro da chamada Educação Libertadora, o Anchieta soube trazer para seus quadros professores de formação bastante boa, em média. A dobradinha Escola com projeto & bons professores garantiu por muitos anos uma excelência acadêmica largamente reconhecida. Nos últimos tempos... Bem, os últimos tempos estão muito próximos, e eu muito próximo deles, se me entendem.

Há também uma estrutura organizacional muito interessante. Os Graus são separados entre si, sem qualquer comunicação mais profícua. No 2º Grau, onde trabalho, as disciplinas agrupam-se em departamentos, reunidos periodicamente sob orientação de um coordenador eleito por seus pares. Cada departamento tem a tarefa de implementar, na sua área de saber, os ditames oficiais do colégio, notadamente os do Marco Referencial, documento que dá substância à proposta de Educação Libertadora.

Até aqui a descrição funcional, bastante truncada; agora um pouco dos subterrâneos. Verdade que o Anchieta tem uma proposta, até mesmo escrita. E isso o diferencia positivamente (creio) de vários outros colégios. Já trabalhei em dois outros, aqui em Porto Alegre: no Colégio Militar (entrei por concurso público, fiquei um ano e pedi as contas) e no Colégio Israelita (entrei por convite, fiquei outro ano e também pedi as contas). Nestes dois casos, sendo colégios tradicionalmente “fortes”, tradicionais, bons preparadores de eficientes marcadores de cruzinhas e até mesmo de competentes universitários e profissionais, nenhum deles dispunha-se a

explicitar sua proposta, de tal forma que aos professores restava apenas ou aderir ao “status” reinante ou, a duríssimas penas, tentar propor reflexões pedagógicas mais consistentes.

Estou com isso querendo dizer sim que o Anchieta define-se, para o bem e para o mal, quanto a suas aspirações pedagógicas. Disso deriva pelo menos a vantagem (ilusória, talvez) de que o professor pode questionar-se e à estrutura, aferir o grau de aplicação concreta da proposta, cobrar posições mais coerentes.

De imediato devo dizer que alguns ex-colegas pagaram alto preço por cobrarem tais posições. Em nosso departamento (batizado “de Comunicação e Expressão”, nome espúrio, herança da tecnocracia pedagógica, ou pedagogia tecnocrática, da ditadura recente), a história registra algumas baixas pelo caminho, às vezes de gente de qualidade insubstituível. Nunca é demais olhar pra trás e reverenciar os mortos, verdade?

Resultou dessa complexa e nem sempre agradável cena o nosso programa, o programa de nosso departamento, que evidentemente não será descrito aqui a não ser no especificamente relevante para o raciocínio. Mudemos de capítulo, então.

3. Como organizamos

(O que será dito agora é fruto de um trabalho enraizado numa tradição de pelo menos doze anos. Devo citar nominalmente o meu querido amigo Paulo Coimbra Guedes, um dos “mortos”, que organizou e redigiu o programa ainda em vigor no Anchieta em nossa área, tendo sido o grande responsável pela explicitação do que segue. Além dele, lembro os também “mortos” Gilka Girardello, Susana Guindani, Ana Luíza Costa e Nestor Forster Jr., e os ainda “vivos” Francisco Esteves, Maria Isabel Xavier e Antônio Aladrén, todos os quais, em maior ou menor grau, responsáveis pela implementação das idéias abaixo.)

Nosso programa segue três linhas, as tradicionais Redação, Língua e

Literatura. As duas primeiras organizam-se de forma harmônica, coisa difícil de conseguir entre as duas últimas; Redação e Literatura também trabalham razoavelmente integradas.

De um ponto de vista pedagógico, forjamos três séries, que articulam os três assuntos citados. Uma, a série afetiva, parte do pessoal e vai ao impessoal, da **impressão/sensação ao rigor e à precisão**, do imediato ao racionalizado. A segunda é a série lógica, que leva do simples ao complexo. A terceira, por fim, a série histórica, conduz do próximo ao remoto.

A série afetiva é capitaneada pelos conteúdos de Redação. O 1º ano inicia com o Relato de Experiências Pessoais, texto narrativo, descritivo ou dissertativo que recolhe as primeiras observações dos alunos ingressantes no 2º Grau. No 2º ano, trabalham-se os gêneros literários e o ensaio curto, estrutura dissertativa mínima; também aí os alunos são levados à ardua e interessante tarefa de escrever um livro. No 3º, aprofunda-se o estudo da dissertação, detalhando noções como a definição, a argumentação, a visão de mundo.

Os conteúdos de Língua concretizam a série lógica. Inicia-se com o estudo da frase simples, passa-se pelo estudo da frase complexa e chega-se ao trabalho com problemas de construção e de melhoria do texto (**ambigüidades, estruturas paralelas, foco e pressuposição, coesão, etc.**).

O leitor já deduziu agora que a série histórica é conduzida pela Literatura. No 1º ano os alunos lêem e discutem o Rio Grande do Sul e a Porto Alegre dos últimos trinta anos. No 2º, o Brasil do século XX. Ao 3º cabe a tarefa de reler criticamente a seqüência da história da literatura brasileira.

Perfeito? Não. Mas é bom, muito bom. Pelo menos é orgânico, articulado, embasado em boas teorias e em corretas análises da realidade. E, se me permite o leitor a ousadia, é um programa livre tanto do ranço de certas e conhecidíssimas pedagogices quanto da proverbial incompetência técnica de grande parte dos currículos escolares.

4. Como faço

Passado esse breve intervalo de auto-elogio, afinal compreensível quando o salário não nos devolve a sensação de que estamos trabalhando bem, falemos da avaliação, das práticas de avaliação que tenho usado.

4.1 — Um primeiro critério, aparentemente trivial, é aquilo que chamo “legislar pelo ideal e não pela exceção”. Explico: acho que nos acostumamos, sobretudo durante a ditadura, a legislar excepcionalmente, a inventar regrinhas para punir coisinhas. Uma vez erigida essa prática em caminho único, resultou o cipoal pretensamente técnico de atribuição de notas e/ou conceitos. O leitor conhece os exemplos, estou certo. É o caso daqueles famosos “tantas faltas, A ou 10; tantas mais, B ou 8”, ou de variações moderninhas tipo “tantos erros de regência, X; tantos de pontuação, Y”, ou ainda da cretina cobrança da memorização exaustiva “se souber os nomes de todos os romances de Alencar, 10; se menos, 7”. Falando nisso, o chamado entulho autoritário é um perfeito paralelo.

Para não ser meio compreendido, devo dizer que talvez haja cabimento para algumas dessas regrinhas. Mas elas não conseguem apreender a dinamicidade do real, muito menos em educação. O contrário me parece mais razoável: as regras gerais, referidas ao ideal, às utopias, não têm função punitiva, mas estimulativa; apontam o desejável, o produtivo, e não o pior, o condenável.

Por certo isso fica mais interessante quando a utopia brota de uma discussão democrática, o que não é muito fácil. Há o risco de cair num democratismo ingênuo, se não mal intencionado, de supor que professor e aluno têm o mesmo peso, o mesmo saber, o mesmo poder. Mentira: o professor sabe mais daquele assunto, o que de resto não é propriamente mérito, nem argumento final, senão decorrência de sua profissão, de seus estudos e de sua mais larga vivência. E não custa lembrar: em escola

particular, o professor é empregado, sendo o aluno cliente.

Dou exemplo. Disse antes que os alunos da 2ª série escrevem um livro. Quando inventamos essa confusão, os alunos reagiram como previsível: qual o número de páginas? Precisa ser romance? Tem que citar fontes? Eu rodo se não fizer?

Se fosse responder a cada questão/provocação, enlouqueceria. Decidi pelo avesso: após reunião com os colegas, deliberamos um critério ideal, em relação ao qual os livros seriam avaliados. Dissemos, metaforicamente, que o livro deles deveria “ficar em pé”; deveria ter acima de 60 páginas de meio-ofício ou de caderno, batido à máquina (são alunos do Anchieta...); se ficção, ter contos ou narrativas consistentes de acordo com os conteúdos vistos; se memória pessoal, diário, reportagem, conter textos competentes conforme as exigências do programa; ter prefácio, sumário, etc.

Em função disso, liberamos um período semanal para este trabalho. O aluno deveria, naqueles 45 minutos, ou escrever, ou projetar ou apresentar algo ao professor, que com ele discutiria a qualidade e a pertinência do trabalho. Além disso, apenas um truque de controle: uma ficha individual, na qual o professor manteria o registro atualizado do empenho e do desempenho do aluno.

Não consigo, por tudo isso, escutar o papo de que o ideal é elitista por inalcancável. Ao contrário: ele deve ser suficientemente amplo (e democrático) a ponto de poder prever o ideal e o real individuais, resguardando-se o papel de regulador último das atividades. ‘Mutatis mutandi’, esse critério e essa prática servem para qualquer escola, como bem atesta o trabalho dos amigos João Wanderley Geraldi em Aracaju e Paulo Seben de Azevedo em Sapucaia do Sul, ambos sob terríveis condições, em escolas públicas com alunos pobres ou miseráveis.

4.2 — Um critério que tem mostrado eficiência é outro ideal, com perdão da

quase redundância. Sempre imagino ser melhor o aluno formular perguntas do que (pretender) respondê-las. Isso me veio da experiência discente. Eu percebia que, quando conseguia descobrir qual a **pergunta que deveria formular, tinha** descoberto a trilha da resposta. Antes disso, o caos: as idéias, os conceitos embaralhavam-se, mudavam de posição, alternavam-se; depois, a clareza de saber por onde começar, ainda que a resposta final estivesse distante, repousando naquele limbo cujo desvelamento custa trabalho sério e dedicação, mas rende descoberta e conquista da liberdade.

O exemplo que posso dar são os seminários e os trabalhos de grupo que faço na 3ª série. O primeiro seminário refere-se à literatura colonial: visto o conteúdo, lidos os autores, distribuo textos analíticos com um roteiro de questões. Quando da discussão propriamente dita, percebo que os alunos que mais aproveitam a atividade são os que **conseguem perguntar, mais — muito mais — que os que respondem às triviais** perguntas que lhes havia fornecido.

Essa avaliação depende muito do senso de observação do professor, mas nem tanto assim. Quando o aluno consegue de fato localizar seu interesse formulando uma questão ou dúvida, nós próprios entramos em crise, nossas precárias certezas vão pro brejo: é um momento de verdade, em que todos, cada qual a seu modo e com suas prerrogativas e desejos, buscam em conjunto uma resposta.

Não é teoria. Ocorrem várias situações desse tipo. É quase fatal acontecer quando são discutidas em grupo, lidas em voz alta, as redações anteriormente encomendadas. Invariavelmente eu me sinto impelido a prestar absoluta atenção às leituras e considerações dos alunos, sob pena de não ter o que dizer e muito menos como avaliar.

4.3 — Outro nível operacional de avaliação tem origem em minhas andanças teóricas na área da Linguística e na área da epistemologia dos estudos ditos humanísticos. Sem entrar no detalhe, quero resgatar aqui um princípio

estruturalista extremamente útil: a noção de oposições binárias significativas.

Saussure, que as formulou por primeiro em Linguística, imaginou possíveis dois níveis de estudo científico, o sincrônico e o diacrônico. O primeiro, fruto de um corte temporal, prevê a idéia daquilo que habitualmente chamamos de conjuntura. Para exemplificar, uso outra disjunção, entre o “passivo” e o “ativo” do aluno.

Dependendo da circunstância concreta da escola e do aluno (e do professor...), pode-se formular uma leitura das virtualidades e dos **desempenhos** dos alunos. No Anchieta, o “passivo” deles é vasto, largo, vai desde a boa estrutura física até as viagens que podem fazer nas férias, passando pelos videocassetes, livros, discos, etc. Quero dizer, claro, que deste aluno eu posso esperar uma qualidade de trabalho proporcionalmente vasta. Mas não quer dizer, em absoluto, que seja por isso melhor este aluno que outro; é apenas diferente, típico deste contexto.

O mesmo deve-se presumir para outros casos, como o do vocabulário do aluno. Ou o do currículo informal do aluno, aquele formado pelo conhecimento não sistematizado escolarmente e cuja integração ao aprendizado Paulo Freire tão bem e tão claramente soube formular em seus trabalhos. É, em suma, de dentro do quadro oferecido pela leitura sincrônica que se pode organizar um programa orgânico, enraizado, anti-estúpido, anti-autoritário, libertador quando for o caso (se me permitirem a provocação). Para não estender em demasia o exemplo, remeto o leitor à seqüência do programa de nosso departamento, explicitada atrás.

Por fim, uma outra oposição saussureana ajuda na avaliação de alunos. Trata-se do **par sintagma/paradigma, relações sintagmáticas/relações paradigmáticas**.

As primeiras são as que se estabelecem em presença, entre os elementos em jogo. No caso escolar, são as relações, por exemplo, da disciplina Literatura com as disciplinas História, Geografia, Biologia, Física, etc., na mesma série. Noutros termos, estou dizendo que devemos

inventar um jeito de des-esquizofrenizar o aluno (e a nós...) submetido que é ao absurdo de acumular informações paralelas ao longo de 9 ou 10 meses ao ano, em 4 ou 5 ou 8 períodos letivos diários, que nada têm de relacionados entre si na prática escolar.

Se a História está trabalhando com a implantação da República brasileira e a Biologia com o darwinismo, por que a Literatura não trabalhar com as macaquices de nossos românticos ou parnasianos, a Geografia com as teses malthusianas e a Filosofia com o positivismo comteano e o socialismo marxista? Acaso estaríamos delirando? Ou ao contrário, construindo conhecimento e reorganizando as informações que nossa condição colonial (interna ou externa) insiste em manter isoladas? Não ficaria, enfim, mais fácil e produtivo o ato de avaliar?

Já as relações paradigmáticas que se dão em ausência, projetam o dado presente em seu paradigma ausente. É o óbvio: avaliar o desempenho do 3º ano só faz sentido se relacionado ao do 2º, do 1º e assim por diante. E vice-versa.

Caso as escolas quisessem seriamente empenhar-se num projeto emancipativo, libertador, tratariam desde logo de articular programas tecnicamente consistentes, entre as séries e os graus. No entanto, muitos de nós já passaram pela ridícula situação de não saber o que o aluno trabalhou anteriormente ou trabalhará posteriormente, ou então, sabendo, de discordar radical e completamente do andamento previsto.

Palpite: pague-se um mesmo e digno salário inicial para os professores de todos os níveis, invente-se um plano de carreira que de fato premie o esforço e não o adesismo lambe-botas, e façam-se reuniões pedagógicas sérias, com ênfase no ponto citado acima. Corre o risco de dar certo.

5. O buraco é mais embaixo

Nada do que falei tem sentido, entretanto, caso desconsideremos a dimensão histórica da diacronia, aqui ultrapassando a acanhada e virtualmente

conservadora concepção estruturalista antes apontada. Eu prefiro chamá-la, a essa dimensão, com o nome trivial mas muito próprio de continuidade, cujo oposto, a ruptura, dá bem o tamanho de sua importância.

Avaliação, como educação, nasce da necessidade de continuidade. Uma comunidade faz provas com os novatos para garantir a perpetuação dinâmica de sua tradição. Não foi por outro motivo que o primeiro monumento literário ocidental, a epopéia grega, teve função pedagógica decisiva para as novas gerações: era ali, na *Iliada* e na *Odisséia*, que os meninos reconheciam as virtudes desejáveis do cidadão. Se quisermos exemplo de outro calibre, vamos aos índios brasileiros, que, adolescentes, submetem-se a provas habilitadoras para a maturidade.

Quem faz avaliação, portanto, sabe ou deve saber que está civilizando, integrando na tradição, para o bem e para o mal, aquele aluno. Se a escola desconhecer isso, está mentindo, está blefando.

Visto em perspectiva, o problema assume contornos maiores. Afinal, a que tradição estamos filiando o aluno? Em que continuidade desejamos agregar a escola? Ou, na outra ponta, que ruptura e que renovação pretendemos forjar para o país, para este grupo social ou para este aluno?

No Brasil, pela herança colonial, habituamos-nos à cópia, submetendo-nos (nós os brancos europeizados da costa litorânea, em primeiro lugar) às mudanças aparentemente ininteligíveis da matriz. Fascina-nos o último bocejo do europeu entediado, e tratamos logo de adestrar nossos sentimentos e nossas práticas à novidade. Ignoramos as seqüências históricas eventualmente legítimas, a “contribuição milionária de todos os erros” do dizer antropofágico de Oswald de Andrade. Impomos a divindade branca, a mitologia branca, a roupa branca, o burro e suicida progressismo branco.

Eu não quero fincar o marco zero, nem estou dizendo novidade, muito menos presumo viável o retorno a uma origem que nunca existiu no Brasil. Mas

me bate uma ponta de inveja ao ver a sofrida-alegre dança do bispo Desmond Tutu em ofício religioso de repúdio ao racismo, síntese possível entre tradição e renovação num continente colonizado.

Sem continuidade não há ruptura — e esse truísmo seria ridículo não fosse dolorosamente trágico. E é por isso que toda nova moda avaliativa, pedagógica ou acadêmica, só faz reforçar o colonialismo (interno ou externo), porque radica no erro original de ignorar o passado em favor de uma adesão inconsequente. Não é acaso a facilidade com que mimetizamos comportamentos.

É complicado imaginar um projeto avaliativo-educativo que escape ao circuito descrito. Estrangeiros culturais na terra onde nascemos, estamos de costas para a América Latina e para o “sertão” interno. E as rupturas que

devemos fazer em nossa tradição ainda não foram sistematizadas a contento. Verdade?

6. Entre parênteses

Falamos de avaliação? Pois é. Eu só não sei o que fazer com o Fernando Pessoa, naqueles dois versos do poema “Tabacaria” que sempre martelam minha cabeça de professor e ex-aluno:

A aprendizagem que me deram,
Desci dela pela janela das traseiras
da casa.

* * *

* Luís Augusto Fischer é professor do Colégio Anchieta e do Instituto de Letras da UFRGS.

Uma socióloga lê Piaget: As confusões conceituais de Bárbara Freitag

FERNANDO BECKER

O conhecimento mais aprofundado da Epistemologia Genética de Piaget impõe-se na medida em que pesquisas empíricas ou teóricas vão sendo projetadas, concluídas e publicadas e na medida em que propostas educacionais, no campo do ensino e da aprendizagem, fazem-se cada vez mais freqüentes: importa que a crítica teórica não perca de vista a coerência interna da teoria. Como tanto as pesquisas quanto os projetos educacionais costumam ressaltar aspectos particulares da teoria, torna-se importante vez por outra resgatar a sua totalidade. Esta tarefa assume importância especial quando se trata de uma obra como "Sociedade e Consciência" de Bárbara FREITAG (1984). Se, por um lado, a autora consegue, com indiscutível competência e de forma original, fecundar a Epistemologia Genética Piagetiana num contexto sociológico brasileiro, mostrando, por exemplo, que "a estrutura de classe co-determina a estruturação dos esquemas cognitivos", mas "que a estrutura de classes não tem poder de determinação irreversível das estruturas de consciência" (p. 214), evidenciando assim que "uma boa teoria é sempre prática" (p. 222), por outro lado, trabalha sobre dois conceitos da teoria piagetiana definidos de forma precária, limitada e até equívoca: trata-se do conceito de "desenvolvimento cognitivo", entendido como "maturação" (contamos 26 passagens em que isto ocorre), relativizando a função da ação (central na explicação piagetiana) e reduzindo o conceito de "estágio" a blocos cronologicamente fixos que não passam de manifestações regulares de uma programação inata, e do conceito de "objeto" ou do papel atribuído ao meio na gênese e no desenvolvi-

mento das estruturas operatórias: a autora acusa Piaget de limitar "a teorização sobre as estruturas cognitivas à dimensão lógico-formal" e de omitir, "entre os fatores condicionantes da construção dos esquemas lógicos, a dimensão social" (contamos 22 passagens em que isto ocorre). Esta precariedade conceitual não compromete o trabalho de FREITAG na sua importância e originalidade, mas além de restringir a capacidade explicativa da Epistemologia Genética, abre as portas à crítica irresponsável.

Desenvolvimento e maturação

Talvez a coisa mais difícil de entender em Piaget – e que tem gerado muitas confusões – refere-se às relações entre o genoma e a capacidade operatória, lógico-matemática, cuja coerência ou não-contradição tem um caráter "necessário", ao contrário dos caracteres genéticos que são contingentes no sentido da restauração de um equilíbrio biológico. As estruturas lógico-matemáticas estão ligadas mais à ação e às coordenações das ações do sujeito que às propriedades físicas do objeto e constituem o instrumental básico – "o órgão regulador fundamental da inteligência" (BC, p. 120) – de toda e qualquer função simbólica; portanto, o instrumental de toda e qualquer socialização. Sem esta capacidade operatória, que não provém de uma imposição do meio (empirismo) nem de estruturas inatas (apriorismo), mas "aparece como produto de uma construção autêntica e contínua" (BC, p. 121) devido à interação organismo-meio, seria impossível qualquer interação ao nível da linguagem. Um simples sinal de trânsito ou

um aviso de fechar a porta ofereceria dificuldades tamanhas como as de treinar um cão para buscar o jornal na banca da esquina todas as manhãs. Os modelos da Física, da Matemática, etc., seriam absolutamente impossíveis.

O processo de maturação do sistema nervoso que vai, de acordo com Piaget, até pelos 15-16 anos é condição necessária do desenvolvimento das estruturas lógicas, mas, por si só, não conduz ao desenvolvimento das estruturas operatórias. Este desenvolvimento é função da ação do sujeito sobre o meio, entendida esta como interação. Nesta interação o sujeito, à medida que constrói o objeto, constrói-se como sujeito: a relação sujeito-objeto é, portanto, constitutiva tanto do sujeito quanto do objeto. Carece de sentido, portanto, a ruptura, criada pela autora, entre “ação” (ligada à maturação) e “interação” (ligada ao fator social), (p. 37).

No livro de FREITAG encontramos reiteradamente, a noção de que o desenvolvimento cognitivo é resultante de um processo de maturação. Contamos 26 passagens em que esta noção é reproduzida. Neste entendimento a teoria da ação ou da assimilação (cf. NI, p. 352) de Piaget é reduzida a uma teoria maturacionista. E os estágios que expressam as estruturas de conjunto constituídas pela ação, com seu caráter integrativo, com processos de formação ou de gênese e formas de equilíbrio finais ou de acabamento (no sentido relativo) acabam por transformar-se em blocos cronologicamente fixos. Para a noção piagetiana de estágio a “ordem de sucessão das aquisições é constante”, mas a “cronologia é extremamente variável” (PPG, p. 50). O que diz Piaget, em seguida, de modo algum pode ser reduzido a uma postura teórica maturacionista: “ela [a cronologia] depende da experiência anterior dos indivíduos, e não somente de sua maturação, e depende principalmente do meio social que pode acelerar ou retardar o aparecimento de um estágio, ou mesmo impedir sua manifestação” (PPG, p. 50). Prova da precariedade na conceituação que a autora faz de “estágio”, estratificando a cronologia, encontra-se na seguinte passagem:

“Os adolescentes de 8ª série, que correspondiam à faixa etária de 13 a 16 anos, estariam segundo a teoria com o pensamento totalmente socializado; em outras palavras, teriam atingido o estágio das operações formais” (p. 23).

Vejamos algumas das passagens referidas de FREITAG. “Para Piaget o desempenho é... a expressão de ‘esquemas’ cognitivos, que atingem diferentes estágios, de acordo com o processo maturacional (o grifo é nosso) da criança.” p. 14, nota). “... das etapas do desenvolvimento infantil, engen-

drados na própria maturação biológica (o grifo é nosso) da criança.” (p. 18); na mesma passagem a autora relativiza a função da ação situando-a como elemento secundário no processo de formação dos estágios.

As observações de Piaget – e dos piagetianos – conduziram-no a uma média de idade, o que o levou a constituir o aspecto cronológico dos estágios: há indícios, no texto de FREITAG, de que a variância em torno desta média é substituída por idades fixas; ao comentar os trabalhos de vários autores (p. 69) afirma que “Alguns autores chegaram a interpretar esse dado [variação na cronologia para além da variância encontrada por Piaget] como uma refutação da validade universal da teoria de Piaget”. O mesmo parece acontecer com o Quadro XIII (p. 123) e certamente acontece com o Quadro XV (p. 170). Este é precedido do seguinte comentário: “... a tese geral de Piaget, segundo a qual a psicogênese do pensamento lógico depende essencialmente da maturação biológica, aqui indicada pela idade...” e sucedido do seguinte: “O quadro acima confirma a teoria piagetiana da influência decisiva do processo maturacional biológico sobre o atingimento ou não dos estágios mais altos do desenvolvimento do pensamento lógico-formal” (p. 170); “Há, no entanto, um grupo de 46 adolescentes de 13 a 16 anos que, segundo a idade, deveriam estar ocupando os níveis mais elevados da escala, mas se encontram ‘defasados’, nos níveis que corresponderiam (segundo o paradigma piagetiano) aos níveis das crianças de 5 a 10 anos...” (p. 171). Mais adiante ainda, acrescenta: “O fator idade, preponderante na determinação da psicogênese é relativizado pelo impacto do fator social nas condições da favela” (p. 176). Reduzindo a noção de estágio a uma cronologia fixa, FREITAG vai ao extremo de negar uma generalização que Piaget nunca fez (uma coisa é encontrar uma média, outra é converter esta média em padrão ou “paradigma”); “... contestando-se a tese da universidade plena e incondicional da psicogênese, mostrando que o paradigma apontado por Piaget só tem validade em condições muito específicas, como as suíças, isto é, Piaget generalizava-as ilicitamente para todas as crianças em todas as sociedades e épocas históricas” (p. 182). Algo parecido é afirmado também nas páginas 193 e 215. Como explicar então o comentário de Piaget aos resultados da pesquisa de Mohseni, no Irã, que apreendeu um “atraso muito geral das crianças do campo sobre as de Teerã”: “esta decalagem prova pois, certamente, a intervenção de fatores distintos do de simples maturação biológica” (PPG, p. 141).

Nesta passagem a autora assume um tom de acusação: “... os fatores causais das estruturas de consciência tendem a reduzir-se ao fator biológico maturacional” (p. 20). Esta acusação é tanto mais incompreen-

sível quanto mais abundante são os textos de Piaget que remetem à ação do sujeito a constituição dos estágios, e não à maturação. Acho que a autora desconhece os textos “Biologia e Conhecimento”, “A Tomada de Consciência”, “Fazer e Compreender”, etc. e se fixa demais num texto (“Seis Estudos de Psicologia”) de qualidade discutível e que o próprio Piaget teria considerado como tal. Mas, a rigor, não precisaria destes textos para entender o poder constitutivo da ação na teoria de Piaget. “O Nascimento da Inteligência na Criança” lido por FREITAG (cf. Bibliografia, p. 237) é mais do que suficiente para entender isto. Aliás, o texto de 1950, citado pela autora (p. 38), já seria suficiente:

“Eu bem sabia que de um modo geral o pensamento advinha da ação, mas eu ainda acreditava que para entender a lógica da criança bastasse procurá-la no campo da conversação ou da interação verbal. Mais tarde, quando passei a estudar o comportamento inteligente, durante os dois primeiros anos de vida, aprendi que, para compreender integralmente a gênese das operações do raciocínio, eu precisava observar primeiro a manipulação e a experimentação no objeto, verificando dessa forma os esquemas de comportamento, antes de examinar os fundamentos de um intercâmbio verbal” (Piaget, 1966, p. 30).

Neste sentido, afirmar que “A tese piagetiana, de que o processo maturacional biológico determina, através de um programa interior, o desdobramento das estruturas cognitivas...” (p. 78) é não só contraditório à teoria da ação de Piaget como consiste em reduzi-la a um inatismo que ele não cessa de combater. Para Piaget a atividade assimiladora é o fato fundamental (p. 363), pois “só um esquema é capaz de atividade real, isto é, de generalização e diferenciação combinada” (p. 362), e acusa: tanto no preformismo quanto no empirismo “a atividade desaparece em benefício do todo elaborado” (p. 355). Na tese maturacionista é a percepção e não a ação que comanda o desenvolvimento. No entanto, Piaget afirma (TATL, p. 39) que “nenhum conhecimento se deve somente às percepções, pois estas são sempre dirigidas e enquadradas por esquemas de ações. O conhecimento procede, pois, da ação, e toda a ação que se repete ou se generaliza por aplicação a novos objetos gera por isso mesmo um esquema (...). A ligação fundamental constitutiva de todo o conhecimento (...) é a *assimilação* dos objetos aos esquemas desse indivíduo”. É, portanto, a assimilação que permanece como “o motor do ato cognitivo”: e a assimilação não se dá no vazio; ela é sempre assimilação do meio aos esquemas do

sujeito. A auto-regulação só pode ser entendida como um processo que decorre da assimilação do meio aos esquemas do sujeito. Por isso, diz Piaget que:

“Cumpramos assinalar (...) que a auto-regulação no domínio do organismo limita-se em geral, e normalmente, a conservar um certo estado de equilíbrio e, em caso de desvio ou de nova formação, a reconduzi-lo ao estado inicial. Enquanto que, pelo contrário, a auto-regulação no domínio dos comportamentos impele incessantemente o organismo, o sujeito, se se trata de comportamento cognitivo, para novos avanços. O organismo fisiológico não tem razão de espécie alguma para variar: não existe, (...) qualquer razão para mudanças evolutivas. A conservação é a norma suprema para o equilíbrio fisiológico. Ao passo que, pelo contrário, quando se aborda o terreno do comportamento, este persegue dois objetivos: o primeiro, é a extensão do meio, superar o meio no qual o organismo está atualmente mergulhado por exploração e pesquisas em novos meios; e, o segundo, o reforço dos poderes do organismo sobre o meio. Uma auto-regulação, que é simultaneamente capaz de conservar o passado e superar-se incessantemente, em virtude dessa dupla finalidade de extensão do meio e de reforço dos poderes, parece-me, no tocante aos comportamentos e aos processos cognitivos, um mecanismo muito mais fundamental do que a própria hereditariedade.” (TALT, p. 83).

Desenvolvimento e meio social

Para Piaget a relação epistemológica sujeito-objeto equivale à relação organismo-meio; naquela, como nesta, não se pode estabelecer qual dos pólos exerce o papel mais importante: “... há, entre o organismo e o meio interações tais que as duas espécies de fatores apresentam importância igual e são indissociáveis” (BC, p. 118). Piaget não só não subestima o papel do meio como faz sobrepesar o do organismo. “Seguramente a parte correspondente ao meio é bem mais considerável, porque precisamente os conhecimentos têm por função essencial atingir o meio. E às ações do meio físico acrescentam-se as do meio social...” (BC, p. 34).

Confusão semelhante à ocorrida, em Sociedade e Consciência, com a maturação – aliás, intimamente relacionada com esta – ocorre com a dimensão sociológica do desenvolvimento: o papel do meio, sobretudo social, na gênese e no desenvolvimento das estruturas operatórias. Diz FREI-

TAG (p. 18): "... a psicogênese infantil, segundo Piaget, (...) tem omitido uma dimensão central, que empobrece a teoria e limita sua validade: trata-se da dimensão sociológica". Continua mais adiante (p. 20): "... Piaget limita a teorização sobre as estruturas cognitivas à dimensão lógico-formal e omite, entre os fatores condicionantes da construção dos esquemas lógicos, a dimensão social".

Também aqui, como alhures, prefiro apostar no desconhecimento de textos importantes para Piaget por parte de FREITAG do que atribuir-lhe segundas intenções. Não creio, pelo lastro teórico demonstrado, que ela espere de Piaget obras do tipo "A Reprodução" (Bourdieu e Passeron), "A Escola Capitalista na França" (Baudelot e Establet), ou "Aparelhos Ideológicos de Estado" (Althusser), etc. para dar crédito a sua teoria.

No entanto, encontramos no Nascimento da Inteligência, lido por FREITAG, passagens como: "É impossível negar (...) que a pressão do meio exterior desempenha um papel essencial no desenvolvimento da inteligência" (p. 337). De uma para outra fase "o papel da experiência, longe de diminuir (...) só faz, portanto, aumentar de importância" (p. 339). "Os esquemas são sempre resumos de experiências" (p. 338). "Portanto, a experiência não é recepção, mas ação e construção progressivas. Eis o fato fundamental" (p. 342). Não só a experiência é tanto mais ativa e mais compreensiva quanto mais a inteligência amadurece, mas também as 'coisas' sobre as quais ela se desenvolve nunca poderão ser concebidas independentemente da atividade do sujeito" (p. 344). Se não forem suficientes estas passagens de uma obra tão importante quanto o NI pode-se remeter o interessado a um ensaio de Piaget intitulado "Estudos Sociológicos" (de 1939). Neste encontramos que "A análise do desenvolvimento individual do pensamento leva a esta constatação essencial que as operações do espírito derivam da ação e dos mecanismos sensorio-motores, mas exigem ademais, para se constituir, uma descentração gradual em relação às formas iniciais de representação, que são egocêntricas" (p. 78). Esta passagem certamente pressupõe a maturação como condição prévia do desenvolvimento, mas de forma alguma se esgota nela.

Continuando a explorar o texto de FREITAG, — pois encontramos vinte e uma passagens em que a autora acusa Piaget de não considerar o meio social — encontramos: "Na medida em que Piaget considera o pensamento lógico-formal (matemático e físico) o coroamento de todo¹ o desenvolvimento psicogenético, para muitos pesquisadores da área intercultural ele é por isso mesmo, incapaz de dar conta de todas as manifestações inteligentes do último estágio do desenvolvimento" (p. 21). Esta posição é assumida por FREITAG, pois acrescenta ela

em seguida, que "tentei (...) introduzir na teoria uma dimensão sociológica". Se "introduzir uma dimensão sociológica" significa resgatar a importância do meio social na construção das estruturas operatórias, FREITAG estará fazendo algo, na melhor das hipóteses supérfluo, pois parece-me ser impossível aumentar a importância atribuída ao meio por Piaget; nem o empirismo (o Behaviorismo, na Psicologia) o faz de forma tão incisiva. Se Piaget não investigou suficientemente o papel da linguagem na constituição das estruturas da inteligência não foi por menosprezo a este fator: foi até por descobrir que a linguagem não é hegemônica e nem o fator primordial nesta explicação; equivalente e inclusive anterior a ela estão as ações e a coordenação das ações que vão aportar na função simbólica a partir da qual a linguagem exercerá papel importante, não de gênese mas de acabamento das estruturas lógicas. Os resultados do estudo da inteligência sensorio-motora e o inventário das "operações completas" de classes, relações e números (entre 7 e 12 anos), diz Piaget, "me ensinaram que existe uma lógica das coordenações de ações mais profunda que a lógica presa à linguagem, e muito anterior à lógica das 'proposições no sentido estrito'" (PPG, p. 101). "A linguagem pode constituir uma condição necessária do acabamento das operações lógico-matemáticas sem ser entretanto uma condição suficiente de sua formação" (PPG, p. 104).

Por isso, o mínimo que se pode fazer é destacar o ponto de vista de Piaget como simultaneamente idêntico e diferente ao da "abordagem sociológica". *Idêntico* enquanto atribuiu ao meio uma participação pelo menos equivalente à da hereditariedade e, no decorrer do processo, até de substituto desta na constituição e no desenvolvimento das estruturas operatórias. "É por isso que o meio social substitui efetivamente para a inteligência o que eram as recombinações genéticas da população inteira, para a variação evolutiva ou para o ciclo transindividual dos instintos" (BC, p. 416). *Diferente* enquanto reconhece na ação e na coordenação das ações que precedem a linguagem a verdadeira origem das estruturas lógicas e não como afirma tendenciosamente FREITAG: "a inteligência não estaria mais sendo condicionada pelo contexto social e sim, *meramente* (o grifo é nosso) pelo processo de maturação biológica" (p. 35). Anotemos o que diz Piaget:

"... a sociedade, por mais exteriores e educativos que sejam seus modos de transmissão e de interação, ao contrário das transmissões ou combinações hereditárias, não é menos um produto da vida e as 'representações coletivas' (...) não supõem menos a existência de sistemas nervosos nos

... membros do grupo. E por isso que a questão importante (...) é distinguir a lógica na reflexão solitária assim como na cooperação, [pois] não há duas lógicas, uma em proveito do grupo e outra em proveito do indivíduo. (...) É neste sentido que as regulações cognoscitivas ou operações são as mesmas num único cérebro ou num sistema de cooperação" (BC, p. 416).

O texto de 1950, citado pela autora (p. 38), leva claramente a esta interpretação (o texto BC é de 1967).

No entanto, no que concerne ao "idêntico" à *abordagem sociológica*, Piaget não faz uma sociologia no sentido estrito (nem era seu objetivo fazê-lo...), isto é, não explora a "hipótese geral de que os conteúdos ideológicos, ou seja, a maneira de representar e de perceber o mundo real depende da inserção do indivíduo em sua classe" (p. 211), no sentido, portanto, de que "as condições materiais de existência condicionam a formação das estruturas de consciência" (p. 212), em situações específicas, de forma decisiva. Sob este prisma podemos reconhecer razões para a crítica de FREITAG (identificamos nove passagens entre as vinte e uma acima referidas), razões, porém, no sentido de levar avante o trabalho de Piaget e não de mostrar qualquer incompatibilidade com a abordagem sociológica acima referida. Por ex.: "A diferenciação interna da linguagem social de acordo com códigos que correspondem à estruturação da sociedade em classes, estamentos ou estratos foi um aspecto que nem Wygotski, nem Piaget incluíram em suas reflexões" (p. 67). Mais adiante (p. 71) refere um texto em que o próprio Piaget admitiria defasagens em relação ao estágio operatório-formal, ao mesmo tempo em que procuraria ampliar a abrangência do mesmo em termos de competências literária, estética, moral, lingüística, etc. "Percebe-se claramente que há uma influência de classe social sobre a psicogênese do pensamento lógico, que em sua tendência geral confirma a hipótese formulada" e que, à base de dados encontrados, "é possível concluir que o fator sócio-econômico sobre o desenvolvimento das estruturas de pensamento lógico-formal se torna cada vez mais intensa à medida que a criança cresce" (p. 172). "Torna-se necessário indicar as condições histórico-sociais em que tais fatores [responsáveis pela psicogênese] atuam, pois somente assim é possível demonstrar o seu peso específico na constituição das estruturas de consciência de crianças concretas. O que o estudo entre crianças paulistas revelou é que, dependendo do contexto um fator pode relativizar ou mesmo substituir o outro" (p. 176). "O estudo empírico demonstrou, ainda, que a estrutura de classes é uma determinante de relevo para o

atingimento ou não dos mais altos estágios da psicogênese nos três modelos. Ela é um fator decisivo para explicar a defasagem encontrada entre as crianças da favela em relação a seus pares de outras classes sociais" (p. 179). Nas páginas 181 a 182 a autora vincula o atingimento dos estágios mais elevados da psicogênese ao tempo de permanência na escola e este à classe social: "a escolaridade não só poderia ter um efeito positivo, fortalecendo o atingimento dos últimos patamares da psicogênese, mas também cumulativo, ou seja, quanto mais longa a permanência da criança na escola, maiores as suas chances de um desenvolvimento psicogenético pleno" (p. 182). "Piaget não conseguiu admitir que as divergências entre um indivíduo e outro pudessem ser atribuídas (além de um potencial genético distinto) também a diferentes posições que os indivíduos assumiam na estrutura de classes" (p. 215). "Há, portanto, um jogo de forças (classe social, escolaridade, linguagem e maturação biológica) que atua em sentido favorável ou desfavorável sobre o desenvolvimento psicogenético e que varia como as próprias variações de idade (e estágios) e a constelação social em que se encontra a criança" (p. 217).

Mas mesmo nestas passagens, em que reconhecemos a pertinência da crítica de FREITAG, segundo a qual Piaget não especifica a influência do meio enquanto fator econômico ou de classe, a autora exagera quando afirma que "Piaget não conseguiu admitir..." (cf. acima; p. 215); exagera também toda vez que dá a entender que a explicação piagetiana subestima a influência do meio, como também é absolutamente descabida a afirmação de que "Especialmente na versão mais recente do modelo psicogenético, o indivíduo se torna hegemônico frente a qualquer intervenção do contexto social" (p. 215). Não produzir uma análise sociológica *strictu sensu* é uma coisa; subestimar a influência do meio é outra bem diferente: desta, Piaget não pode ser acusado. Tanto não pode que mantém uma luta permanente contra o inatismo (cf. TALT) ao propor a hipótese de que as estruturas de consciência são construídas mediante a ação do sujeito sobre o meio, físico e social (assimilação), e sobre si mesmo (acomodação). Pois, a "lógica individual" "supõe necessariamente a vida social para se desenvolver, (...) é então um produto da cooperação. Com efeito, (...) a psicologia da criança mostra que a lógica não é inata no ser humano, mas que se constrói em função das relações de reciprocidade" (ES, p. 171). E Piaget vai mais adiante: para se atingir a reversibilidade completa, fator básico das operações intelectuais formais é necessário o simbolismo,

"porque só é por uma referência à evocação possível dos objetos ausentes que a assimilação das coisas aos

esquemada ação e a acomodação dos esquemas às coisas atingem equilíbrio permanentemente e constituem, assim, um mecanismo reversível. Ora, o simbolismo das imagens individuais é muito mas flutuante para conduzir a este resultado. Uma linguagem é, pois, necessária e encontramos, assim, os fatores sociais. (...) Logo, para tornar o indivíduo capaz de construir ‘agrupamentos’ [modelos das estruturas lógicas], é necessário, preliminarmente, atribuir-lhe todas as qualidades da pessoa socializada” (ES, p. 195).

No entanto, a explicação piagetiana não reside nas *démarches* de um processo de maturação, na explicitação progressiva e regular de uma programação inata, mas na construção de estruturas mentais orgânicas em que o processo de maturação aparece como condição necessária (mas não suficiente) e a ação assimiladora e acomodadora como condição suficiente: esta ação no que se refere ao conhecimento e à linguagem é radicalmente social:

“... a sociedade é a unidade suprema, e o indivíduo só chega às suas invenções ou construções intelectuais na medida em que é sede de interações coletivas, cujo nível e valor dependem naturalmente da sociedade em conjunto. O grande homem que parece lançar novas correntes é apenas um ponto de intersecção ou de síntese de idéias elaboradas por cooperação contínua. (...) É por isso que o meio social substitui efetivamente para a inteligência o que eram as combinações genéticas da população inteira, para a variação evolutiva ou para o ciclo transindividual dos instintos” (BC, p. 416).

Não vejo como seria possível aumentar a importância do meio – especificamente do meio social – na construção das estruturas lógicas, para a qual – relembre-se aqui, – a maturação é condição necessária... mas não suficiente!

Outros

Outras confusões, além daquelas que envolvem a maturação e o meio social, encontram-se em Sociedade e Consciência. Confusões referentes às relações entre o *real* e o *possível*, à *percepção* e à *reação circular*.

Há momentos que parece inacreditável que autora tenha interpretado certas afirmações num sentido que é simplesmente impossível identificar em Piaget, como: “Neste momento de síntese [do pensamento lógi-

co-formal, da autonomia moral e da fala socializada], o mundo real pode ser abandonado, surgindo a possibilidade de construir um mundo possível” (p. 53) e com o atingimento do pensamento formal ou hipotético-dedutivo, “o pensamento passa a dispensar as bases empíricas e a desenvolver-se *meramente* (o grifo é nosso) no mundo da possibilidade (probabilidade)” (p. 59). O sentido da relação entre o real e o conjunto das possibilidades, encontrável por exemplo em “Da Lógica da Criança à Lógica do Adolescente”, é o seguinte: quando o sujeito se depara com uma situação em que o acúmulo de informações provenientes da *diversidade* do real (empírico) torna o trabalho mental (estrutural) intolerável constrói uma nova estrutura conceitual mais ampla e mais abstrata que as anteriores (subsumindo estas) de caráter hipotético-dedutivo, capaz de coordenar operativamente não só a diversidade do real que a ele se apresenta, mas o conjunto de possibilidades que esta situação sugere, entre as quais inclui-se a diversidade do real. Momentaneamente o real (o empírico) torna-se dispensável, tal a competência da nova estrutura. E o processo que permite chegar a este ponto é o da abstração reflexiva, diferente da abstração simples (experiência física) ou aristotélica, que implica, por conseguinte, tomadas de consciência (“prise de conscience”) e não “conscientização” como diz a autora em mais de uma passagem (p. 42, 56, 62, 64). O ponto de chegada, conhecido até o momento, de tais estruturas é constituído pelos modelos da Física e da Matemática. O abandono do mundo real, ou a dispensa das bases empíricas, na direção, portanto, de uma fuga ao idealismo, só pode existir na interpretação da autora, não vejo como encontrá-la nos textos de Piaget.

Se há uma oposição declarada e sem tréguas é a que Piaget faz contra o empirismo, ou seja, à concepção de que o conhecimento provém dos sentidos. No entanto, FREITAG (p. 58) reduz Piaget ao empirismo mais primário que se pode encontrar. “O estágio *sensori-motor* é aquele em que a criança procura coordenar e integrar as informações que recebe através dos seus sentidos.” Reduz, portanto, a fonte do conhecimento às informações obtidas pelos sentidos. “Os sentidos constituem, pois, as primeiras fontes de informação e dão origem aos primeiros esquemas cognitivos mais elementares (sugar, pegar, ouvir, locomover-se) sobre os quais depois são construídos todos os demais”. Atribui, por conseguinte, aos sentidos o que Piaget reiteradamente atribui à AÇÃO: aliás, o NI não pode ser entendido de outro modo. Toda a originalidade e o poder explicativo da obra de Piaget é reduzida, aqui, ao mais simplório aristotelismo. De um adversário ferrenho Piaget não poderia receber crítica mais atroz.

Em seguida, na mesma página, FREITAG afirma que “decisivo para a compreensão desse estágio [sensório-motor] é o conceito de *reação circular*”. Para começar, é exagero falar em “conceito” de reação circular, pois este termo pode desaparecer sem que se perca qualquer coisa da teoria de Piaget. Seu valor é meramente descritivo. Sempre que se quiser explicar o fenômeno das reações circulares deve-se recorrer à teoria da assimilação, ou, mais especificamente, à sua complementar, a acomodação.

Concluindo

Na Epistemologia Genética de Piaget os nascimentos sucessivos e o posterior desenvolvimento das várias estruturas ou condições prévias de conhecimento, explica-se pelo processo de assimilação através de esquemas de ação. A condição de possibilidade desta ação assimiladora é dada pelo processo de maturação (aspecto fisiológico do desenvolvimento do cérebro) que, porém, não explica os resultados desta ação, nem sobre o meio (assimilação), nem sobre o sujeito (acomodação): é a condição do comportamento, mas não o explica; ao contrário, o comportamento poderá, até certo ponto, acelerar ou retardar a maturação. A maturação constitui, portanto, a condição necessária mas não suficiente da gênese e do desenvolvimento das estruturas operatórias.

A ação assimiladora é o único fator capaz, segundo Piaget, de explicar o nascimento e o desenvolvimento da inteligência, porém, ele não acontece no vazio mas sobre os objetos e as pessoas ou instituições, isto é, sobre o meio físico e social. Portanto, a ação do sujeito epistêmico, de Piaget, só pode ser entendida como interação sujeito-objeto; o objeto representando aqui o meio físico e social. É assim que se entende textos recentes como A Tomada de Consciência (1974), Fazer e Compreender (1974), Recherches sur l'Abstraction Réfléchissante (1977), etc. Piaget procurou explicar o que esta ação produz no sujeito, *observando*, o sujeito; o sociólogo deverá fazer o mesmo *observando*, porém, *a ação do meio social sobre o sujeito*, como o faz, aliás, FREITAG.

Afastamo-nos da compreensão de Piaget toda vez que reduzimos a explicação da gênese e do desenvolvimento das estruturas operatórias, aliás, orgânicas, ou à maturação ou à influência unidirecional do meio, físico ou social. O próprio Piaget distingue quatro fatores gerais – de influência variável – do desenvolvimento mental: (1) a maturação nervosa, (2) o exercício e a experiência adquirida, (3) as interações e as transmissões sociais entre as quais incluem-se a escola e,

finalmente, (4) a equibração que tende a transformar-se, progressivamente, num processo de abstração reflexiva.

O primeiro passo para se criticar uma teoria deve ser a busca da compreensão profunda da mesma, o que implica sempre uma visão de totalidade e nunca reduções quaisquer a elementos parciais.

NOTA

1. A autora não entende que se trata de uma *a priori* (a estrutura lógico-formal), não inato mas construído, de todas as manifestações inteligentes deste estágio e não de redução de toda esta etapa ao pensamento lógico-formal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FREITAG, Bárbara. *Sociedade e consciência*; um estudo piagetiano na favela e na escola. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1984. 239 p.
- INHELDER, Bärbel & PIAGET, Jean. (1955) *Da lógica da criança à lógica do adolescente*. São Paulo, Pioneira, 1976. 260 p. (LCLA)
- PIATTELLI-PALMARINI, Massimo (org.). *Teorias da linguagem – Teorias da aprendizagem*; o debate entre Jean Piaget e Noam Chomski. São Paulo, Cultrix, EDUSP, 1983. 456 p. (TLTA)
- PIAGET, Jean. (1936) *O nascimento da inteligência na criança*. 3. ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1978. 389p. (NI)
- . *Problemas de psicologia genética*. Rio de Janeiro, Forense, 1973. 159 p. (PPG)
- . (1974) *A tomada de consciência*. São Paulo, Melhoramentos, EDUSP, 1978. 211 p. (TC)
- . (1974) *Fazer e compreender*. São Paulo, Melhoramentos, EDUSP, 1978. 211 p. (FC)
- . (1967) *Biologia e conhecimento*; ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos. Petrópolis, Vozes, 1973. 423 p. (BC)
- . et alii. (1977) *Recherches sur l'abstraction réfléchiissante*. Paris, P.U.F., 1977. 2v. (RAR)
- . (1965) *Estudos sociológicos*. Rio de Janeiro, Forense, 1973. 231 p. (ES)
- . *Inteligencia y adaptación biológica*. In: BRESSON, F. et alii. *Los procesos de adaptación*. Buenos Aires, Proteo, 1970. p. 69-84.

* * *

* Trabalho apresentado no “3º Seminário Regional de Pesquisa em Educação-Região Sudeste” – UNICAMP: Campinas-SP, novembro 1985.

Fernando Becker é Professor de Psicologia da Educação da UFRGS.